



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

Curriculum integrado: Una propuesta pedagógica
para la potenciación de la comprensión lectora en
sectores de pobreza.

Seminario para optar al título profesional de Educadora de Párvulo y Escolares

Iniciales

Por:

Gladys Aravena Navarrete

Viviana Bernales Alarcón

Académica Patrocinante: Fabiola Maldonado

Santiago – 2010

Dedicatoria

Los viajes comienzan desde los sueños
Y los sueños no se pueden realizar en soledad.

Para quienes son coraje y luz

Para los niños del tercero A

Que nos regalaron su trabajo y sonrisas

Para todos aquellos que apoyaron este desafío

Las familias de los niños, los profesores del colegio, de la universidad, los amigos

En definitiva para los que nos han abierto los caminos

Para estar hoy aquí

Y, en especial, para quienes han sido sustento y aliento:

Nuestras familias

Gladys y Viviana

Agradecimientos

A nuestras familias Aravena, Navarrete, Rojas, Ríos, Bernales, Kleihempel, Alarcón, Vargas, Frez. Gracias por su eterna paciencia, comprensión y esfuerzo, los amamos.

Al colegio Miguel Cruchaga Tocornal, Jorge Abarca, Francisco Sandoval, Nichol Hurtado, tercero básico A y tercero básico C, para los compañeros y compañeras de práctica, para el Jardín Campanita, las educadoras y asistentes de párvulos que nos brindaron su apoyo, confianza y energía.

A nuestra profesora guía Fabiola Maldonado, por orientarnos y aventurarse en esta propuesta.

A la profesora María Eugenia Parra Sabaj que nos acogió y reflexionó junto a nosotras en momentos de incertidumbre.

A todos nuestros amigos y amigas que alivianaron nuestros miedos, dudas y cansancio, con alegría, con buen humor, con momentos gratos que nos ayudaron a llegar al final de este viaje.

A Claudia Jara por su paciencia y gran ayuda.

Gracias Vivi por ser fresca en mi camino, creatividad y energía. Gracias por aferrarte conmigo a la convicción de que podemos lograr otra educación, la que libera.

Gladys

Laly, amiga y compañera. Eres una mujer fuerte y perseverante, llena de ideales que estoy segura pueden concretarse. Gracias por quererme tal cual soy y por crear esta maravillosa sinergia. Te quiero y admiro.

Vivi

Tabla de contenido

Contenido	Páginas
Dedicatoria	2
Agradecimientos	3
Tabla de contenidos	4
Resumen	6
Introducción	7
Capítulo I: El problema y su importancia	
1.1.- Problema y Justificación del problema	9
Capítulo II: Antecedentes empíricos	
2.1.- La Pobreza de Chile desde una mirada cuantitativa	14
2.2.- Políticas sociales y de superación de la pobreza en Chile.	18
2.3.- Pobreza y educación	20
2.4.- Proyectos a nivel de aula: Focalización de los esfuerzos en Chile.	24
Capítulo III: Marco teórico	
3.1.-Pobreza: Factor a considerar en la escuela	29
3.2.- Currículum: Selección y organización cultural	34
3.2.1.-Lectura y escritura: Problemáticas y visiones	44
3.2.2.-La lectura y la escritura desde una mirada política	48
3.2.3.-La lectura y la escritura en el espacio escolar	49
3.2.4.-Comprensión lectora: Una problemática aguda en la educación chilena	52
3.3.-Currículum integrado: una propuesta para la potenciación de la comprensión lectora en sectores de pobreza	57
3.3.1.- Metodología en el currículum integrado	62
3.3.2.- Rol del profesor y profesora en el currículum integrado	65
3.3.3.- Evaluación en el Currículum Integrado	66

Capítulo IV: Marco Metodológico

4.1.- Pregunta de investigación	69
4.2.- Objetivos del estudio	
4.2.1.- Objetivo General	69
4.2.2.- Objetivos específicos	69
4.3.- Paradigma y Tipo de Estudio	70
4.4 - Aplicación pedagógica “Leyendo el mundo comprendo y transformo”	71
4.5- Instrumentos de recolección de datos	72
4.6.- Muestra estructural intencionada	76
4.7.- Plan de análisis	78

Capítulo V: Resultados de investigación y análisis de información

5.1.- Focus Group: Los niños tienen la palabra	80
5.1.1 Categoría: Metodología basada en el Currículum Integrado	81
5.2 Entrevista a docentes	85
5.2.1 Categoría: Visión de los profesores sobre la educación Tradicional	86
5.2.2 Categoría: Opinión sobre el Currículum Integrado	92
5.3 La Pre y Post prueba: El complemento cualitativo	100

Capítulo VI: Conclusiones finales y proyecciones pedagógicas

Referencia Bibliográficas

Referencias Web

Anexos

Resumen

Las prácticas pedagógicas nos permiten visualizar una serie de problemáticas que se encuentran constantemente en la cotidianidad, lo cual dificulta y complejiza los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Como foco muestral de este estudio se plantea a los sectores de pobreza, quienes por condiciones esencialmente estructurales se encuentran en una situación de desventaja en la calidad del acceso a los campos fundamentales de la vida del sujeto. Uno de esos campos es la educación.

La premisa que guía el estudio es principalmente la necesidad de posicionar los conocimientos y habilidades que se invisibilizan, producto de la selección sujeta a diversos intereses, en el planteamiento del currículum nacional como marco estándar para el país y plantear una visión curricular, denominada currículum integrado, que aporte a la contextualización de los conocimientos y que otorgue sentido a la educación en los sectores de pobreza, siendo el foco principal de atención la problemática escolar que afecta en todos los niveles de la vida cotidiana: la comprensión lectora. Esta problemática suscita el interés de conocer cómo el currículum integrado- entendida en sus fundamentos como la construcción de conocimiento en base a problemas e intereses que surgen de los estudiantes- puede aportar al incremento y potenciación de la comprensión lectora.

En esa línea se construye un programa pedagógico en una institución que trabaja en sectores de pobreza, basado en los lineamientos del currículum integrado con niños de ocho años en promedio, siendo posible develar las condiciones que el nivel socioeconómico, la modalidad curricular nacional segmentada en asignaturas y la relación docente-estudiantes generan y cómo influyen en los estudiantes y, para este caso particular, en el desarrollo adecuado del currículum integrado como instancia para incrementar la comprensión lectora, permitiendo abrir espacios de reflexión a la temática que nos convoca e inevitablemente dar cuenta del perfil de sujeto que se pretende formar por medio de la escuela.

Introducción

La búsqueda constante por aportar a la mejora de la educación enfocada principalmente en sectores de pobreza, genera el planteamiento de una visión curricular que propone nuevas formas de organizar el conocimiento en busca de promover la pertinencia, la cual otorga sentido a las actividades que realizan los sujetos y, para este caso particular, a la educación.

Conociendo las relaciones entre el mercado y la educación y a su vez, entre docentes y estudiantes es que surge la necesidad de proponer una alternativa frente a lo establecido.

El presente trabajo se centra en el escenario de la pobreza, entendida como el sector social con menos acceso a la calidad en los campos en que se desenvuelve el ser humano. Desde esta perspectiva es que se considera la educación como un reflejo de la segmentación social, debido a que mantiene las condiciones que perpetúan el sistema dominante basado en los lineamientos del libre mercado en donde la institución escolar se ha convertido en uno de sus instrumentos.

La escuela ejerce poder por medio de diversos mecanismos, uno de ellos es el currículum, un elemento que selecciona y organiza la cultura, y que ha estructurado el conocimiento en diversas asignaturas promoviendo la especialización, la cual delinea la formación del sujeto de manera parcelada, provocando la descontextualización del saber, dando relevancia a ciertas disciplinas sobre otras, legitimando los conocimientos necesarios para la permanencia del modelo político económico y social, lo que no aporta a la formación del sujeto integral.

En esta perspectiva una de las asignaturas importantes y destacadas es el lenguaje, no obstante representa una de las grandes debilidades y, a su vez desafío, a nivel nacional, en especial en sectores de pobreza.

Sobre ésta reflexión es que se plantea que la comprensión lectora, debe ser un proceso que el sujeto considere necesario. Y se entiende “necesidad” como un elemento que está ligado a los intereses y motivaciones de los propios estudiantes, por ello, se presenta el curriculum integrado como una herramienta, susceptible de permitir el trabajo en torno a las motivaciones, preocupaciones y problemáticas de los niños y niñas, teniendo como objetivo construir conocimiento desde las bases, promoviendo la indagación, exploración, la crítica y la reflexión, apuntando así a la consolidación de un sujeto autónomo, crítico y propositivo con respecto a su realidad.

Para este planteamiento se propone una relación entre el curriculum integrado y la comprensión lectora, como una instancia que puede aportar al incremento de la segunda, considerando la motivación como motor que promueve la lectura y también la escritura como parte del proceso creativo del sujeto y, por tanto, la necesidad de comprender.

Para lograr atisbar la relación mencionada, se plantea un espacio de trabajo en torno a los lineamientos base del curriculum integrado, como son el trabajo en torno a problemas, preguntas, inquietudes, organización de los propios estudiantes, entre otras. En una institución escolar que agrupa a niños provenientes de sectores de pobreza, con fin de generar una práctica lectora que permita desarrollar las habilidades propias de la comprensión, permitiendo así que los niños se vean enfrentados a diversos textos, escrituras e ideas acordes a su edad y les sea posible entenderlo, esto se considerará como el indicio de la comprensión del mundo.

Capítulo I: El problema y su importancia

1.1.- Problema y Justificación del problema

En la actualidad en Chile la discusión sobre educación se ha centrado fundamentalmente en la calidad. Siendo uno de los focos problemáticos debido a dos aspectos: El primero, refiere a la vinculación entre la educación formal, las transformaciones del sistema económico y el Estado. El segundo aspecto, es alusivo a las relaciones que se dan en la comunidad educativa, principalmente la relación profesor/a – estudiante, la cual influye directamente en el aprendizaje de los sujetos.

Entre 1980 y 1990¹, el Estado deja su labor de educador y se conforma con un rol subsidiario, traspasando su responsabilidad a las municipalidades, quienes deben encargarse del personal docente, administrativo, infraestructura, entre otras, lo que genera un cambio radical en la educación y en la forma de concebir a la comunidad educativa.

El trasfondo de este proceso se fundamenta en la libertad de enseñanza que abre espacio a la inversión privada, insertando y propagando dentro de la educación el modelo neoliberal lo que se considera la piedra angular, hoy, de las diferencias y desigualdades sociales lo que significa que una mejor educación depende del recurso económico. Esto, perjudica a los sectores deprivados socioeconómicamente que no cuentan con el recurso para “aspirar” a la calidad educativa.

En cuanto al segundo aspecto, la relación profesor/a- estudiante se perfila como vertical y bancaria², modalidad que se hace necesaria para formar sujetos-objetos alienados por el sistema, lo que anula al sujeto como ser pensante, político y social, que lo haría promotor y participante de las transformaciones que considere necesarias de su realidad.

¹ Anuario de la Universidad Internacional Sek. 2000. Ediciones de la Universidad Internacional Sek.Chile. N° 6.

² Freire, Paulo. 1995. Pedagogía del oprimido. Lima. Editorial Saldaña.

Ambas relaciones, tanto escuela-mercado, como estudiante-profesor/a, configuran un sistema educativo que promueve las diferencias sociales, constituyéndose así, como un espacio de la reproducción cultural (principalmente dominante) y social provocando que los sujetos se encuentren en posiciones desiguales frente a una misma carrera, que se observa en los diversos campos que componen la vida del ser humano como: el trabajo, la educación, la salud, la cultura, entre otros.

La escuela no es el factor único y causante total de las desigualdades, tampoco de la continuidad de éstas, pensar aquello sería restarle complejidad a un entramado estructural que determina condiciones que escapan de la capacidad de la institución escolar. En esta línea Pérez Gómez³ señala que no podemos caer en el optimismo ingenuo de creer que la escuela cambiará la situación de pobreza y las diferencias sociales, no obstante, no debe conformarse como instrumento que las propicie, sino todo lo contrario.

Se entiende que la escuela en su complejidad es concebida como una emulación de la sociedad en versión micro⁴, por tanto, hay lineamientos y visiones ya sea de tipo político, económico, social o cultural que guían el trabajo pedagógico, involucrando contenidos, valores, habilidades y competencias, que se organizan en lo que se denomina currículum, éste se considera el marco para la educación. Sin embargo, paradójicamente, en lo que respecta a valores, priman no necesariamente los de la mayoría, sino los de las minorías que cuentan con poder, promoviendo la construcción de una identidad ajena. Esto se manifiesta como una de las grandes discusiones dentro del ámbito curricular.

³ Gimeno sacristán, J. y Pérez Gómez, A. 1992. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Editorial Morata. Pág. 28.

⁴ Montoya, Víctor. s.a. La escuela como reflejo de la sociedad [en línea] En: http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=1434 [consulta: 3 de julio 2009]

En lo que respecta a los contenidos, el currículum cuenta con una organización estructurada en asignaturas, lo que si bien aporta a la especialización como característica propia de nuestra sociedad, fracciona y segmenta el conocimiento, generando que niños y niñas no establezcan relaciones entre contenidos, compartimentando el conocimiento que construyen. Todo este panorama influye en la adquisición de habilidades y competencias básicas para desenvolvernos en la cotidianidad.

En esta línea y en consideración de las necesidades y tendencias propias de nuestros tiempos se da gran relevancia en el currículum a unas áreas por sobre otras, siendo una de ellas y el foco del presente trabajo, el lenguaje. Éste “... *constituye un campo fundamental para comprender la transmisión cultural. Es por medio del lenguaje que el orden social se interioriza y que la estructura social se incorpora en la experiencia del individuo*”⁵ La importancia social que se le atribuye a ésta área genera que se tomen una serie de medidas para potenciarla, donde la escuela es concebida como el espacio para su desarrollo, lo que se remite esencialmente a la enseñanza de la lectura, escritura y comprensión lectora. Sin embargo, es necesario tener presente que “*El contexto para el desarrollo del lenguaje de un hablante–oyente real de una unidad lingüística es la comunidad o comunidades en las que participa con fines comunicativos y sus contextos comunicativos correspondientes: el hogar, la familia, el grupo de amigos, el barrio, la escuela, el lugar de trabajo, etc.*”⁶ Es decir, el lenguaje se desarrolla en una gama de situaciones, lugares, comunidades, en su calidad de actividad inherente y social, por tanto, la labor no es sólo en un espacio particular, sino que necesita inevitablemente de todos los espacios que le permiten comunicarse. Por tanto, la escuela en consideración de ésto debe construir prácticas de lectura y

⁵ Anchén Dalma, Garat María José y López julio. s.a. "Los códigos sociolingüísticos" de Bernstein. [en línea] En: <http://www.reducativa.com/verarticulo.php?id=37> [consulta: 3 de julio 2009]

⁶ Gómez, Luis Fernando.s.a. Privilegio, reconocimiento y evaluación de lenguaje: una mirada a los códigos sociolingüísticos en la cultura escolar. [en línea] En: <http://www.um.es/tonosdigital/znum2/estudios/LuisFGomeztonos2.htm> [consulta: 3 de julio 2009]

escritura que promuevan la comprensión lectora en un contexto significativo para el y la estudiante y no como actividades mecanizadas con fines académicos instrumentales.

La comprensión lectora es una competencia fundamental para lograr comunicar, interpretar, reflexionar, etc. A otros y con otros, entendiéndose en ese marco como la interrelación entre lo que el lector lee, sus conocimientos, experiencias previas y lo que ya sabe del tema, creando una nueva imagen de lo que ya sabía⁷. Esto aporta al crecimiento y profundización del conocimiento, pero también a la complejidad de las habilidades cognitivas, las cuales no actúan sesgadamente sino en conjunto a la hora de resolver conflictos o problemas.

Según la medición IALS, año 2000, Chile cuenta con más del 80% de la población entre 16 y 65 años con nivel de lectura mínimo⁸, así también, un estudio realizado por UNESCO afirma que el “51% de los escolares de terceros y cuartos básicos de colegios públicos chilenos tiene un mal nivel de comprensión lectora”⁹ Estas cifras nos dan cuenta de dos conclusiones: Primero, la población chilena en general presenta un déficit preocupante; Segundo, más de la mitad de los niños y niñas de escuelas públicas, quienes en su mayoría provienen de sectores menos acomodados socioeconómicamente, obtienen los resultados más bajos. Las deficiencias a nivel de lenguaje y, por sobre todo, a nivel de comprensión, entorpecen la lectura del mundo, por tanto, de la historia y contexto del sujeto.

En este marco es que se propone desde una perspectiva esencialmente holística, el curriculum integrado. Definiéndose como. “...un diseño curricular que se interesa por mejorar las posibilidades de integración personal y social mediante la

⁷ Ramos, Ena. s.a.El proceso de comprensión lectora. [en línea] En: <http://www.gestiopolis.com/economia/comprecion-de-lectura-y-comunicacion-clara.htm> [consulta: 3 de julio 2009]

⁸ Rivera, Mailing. 2003. “Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos: El pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de educación superior. Revista digital UMBRAL 2000. N° 12.

⁹ Traen estrategias top para leer. El mercurio. Santiago, Chile. 31 de dic. 2006. [en línea] En: <http://diario.elmercurio.cl/detalle/index.asp?id={81f4a333-72e2-4873-80b5-08f71d6daa44> [consulta: 3 de julio 2009]

*organización del currículum en torno a problemas y cuestiones significativas, definidas de manera colaborativa entre los educadores y los alumnos, sin preocuparse por los límites que definen a las áreas disciplinares*¹⁰. La importancia radica en que, el sujeto y su comunidad sean partícipes de la construcción curricular, bajo la premisa de que no se puede desvincular el conocimiento de las problemáticas, particulares y sociales, de la formación del sujeto.

La metodología del currículum integrado se orienta a generar instancias que aporten a la concientización, al trabajo colaborativo y la explicitación de la noción de pertenencia a un grupo, en definitiva la construcción de identidad y cohesión, siendo clave para la organización en pro de su bienestar. Es por eso que se propone una instancia para descifrar el mundo, interpretarlo y, por qué no, transformarlo desde el trabajo basado en el conocimiento contextualizado, el cual aporta a la motivación, pero también a la potenciación de la identidad del grupo, la confianza y la reciprocidad, los cuales son elementos indispensables para cohesionarse en pos de la lucha y la transformación empoderando a los sujetos, y en este caso a aquellos y aquellas que se van formando desde los inicios de la escolaridad y de su vida social fuera del círculo que se considera de éxito.

Por tanto, el problema que se visualiza es que los sectores de pobreza se ven mermados, ya por su condición de pobreza, en diferentes campos de la vida y en la educación como uno de ellos. Y la comprensión lectora manifiesta, especialmente en éstos sectores un déficit importante en esta área. Entonces surge la inquietud y pregunta sobre si puede el currículum integrado incrementar la comprensión lectora en sectores de pobreza. Entendiéndose finalmente como una instancia de trabajo que surge desde los sujetos y, por tanto, debiese ser pertinente y promoviendo la formación de un sujeto propositivo, creativo, reflexivo, entre otras que aportan a la transformación de la realidad.

¹⁰ Beane, James. 2005. "La integración del currículum". Madrid. Ediciones Morata. Pág. 17.

Capítulo II: Antecedentes empíricos

2.1.- La Pobreza en Chile desde una mirada cuantitativa

La medición de la pobreza en Chile se realiza apelando a tres categorías de hogares: Los Hogares pobres indigentes, los cuales perciben ingresos *per capita* que no cubren el costo de una canasta familiar¹¹; Los hogares pobres no indigentes, son aquellos que perciben un ingreso *per capita* una o dos canastas familiares; y por último, los hogares no pobres, que tienen ingresos que superan el costo de dos canastas familiares *per capita*. Bajo esta medición, hacia 1998 la población chilena pobre -indigente y pobre- no indigente ascendía al 78.3%¹² de la población total.

En esta línea, quienes se ven mayormente afectados por la pobreza son los indigentes y quienes habitan en zonas rurales. Si bien la mayoría de quienes se encuentran en la categoría de pobres se concentra en la zona urbana, apelando a un 81,4%, son las zonas rurales donde la incidencia de la pobreza tiene mayor intensidad¹³.

Según el Panorama General de la Pobreza¹⁴, realizada por la fundación de superación de la pobreza, *“A nivel territorial también se aprecian importantes brechas territoriales en cuanto a la incidencia de la pobreza y la indigencia. Así, por ejemplo, la incidencia de este fenómeno en comunas como Colchane, Galvarino y Tirúa, entre otras, supera significativamente el promedio nacional. Cabe destacar que, estos territorios se caracterizan por sus altos niveles de ruralidad y presencia de pueblos*

¹¹ Parece que en el gobierno y la CUT, 2 +2 no son siempre 4. El aMaule. El Maule. Abril, 2006. <http://www.elamaule.cl/admin/render/noticia/2762> \$21.856 per cápita

¹² Raczynsky, Dagmar y Serrano, Claudia. s.a. Nuevos y viejos problema en la lucha contra la pobreza en Chile”. Chile. Pág.9 [en línea] En: http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/files/nuevos_y_viejos_problemas_en_la_lucha_conta_la_pobreza.pdf. [consulta: 15 de noviembre 2008]. Pág.4.

¹³ *Ibíd.* Pág. 5

¹⁴ Fundación para la superación de la pobreza. Panorama General de la Pobreza y su dinámica en Chile: Últimas mediciones. Dirección de investigación y propuestas públicas. FSP-DIPP 2009.

*originarios, lo que podría estar revelando prácticas institucionalizadas de exclusión social por razones culturales, de conectividad u otras*¹⁵ Esto da cuenta de que hay una serie de variables que complejizan aún más la situación de pobreza, ya sea cultural, territorial, entre otras.

La pobreza se erige como un fenómeno multidimensional que no es posible reducir al campo económico. En esta línea es que, es necesario conocer los campos que la conforman y las características que presentan, en este caso se entrega una panorámica desde la perspectiva cuantitativa.

- **Ingreso:** La distribución del ingreso se visualiza a partir de lo que se denomina promedio de ingreso autónomo, el cual *“se define como todos los pagos que recibe el hogar como resultado de la posesión de factores productivos sueldos y salarios, ganancias de trabajos independientes, la autoprovisión de bienes producidos por el hogar, rentas, intereses, pensiones”*¹⁶ Éste devela que el quintil más rico percibía un ingreso autónomo mensual de \$1.620.331 el año 2006, mientras que, el primer quintil; \$127.668. Lo que deja entrever una distancia significativa que corresponde a 13,1 veces de ingreso entre el primer quintil y el quinto quintil¹⁷.

Las características de los primeros quintiles se genera por la tasa de dependencia presente, es decir, existe mayor cantidad de integrantes que no trabaja y vive del sueldo del jefe de hogar; mientras que los sectores más acomodados, mayor cantidad de integrantes aportan con ingresos, por tanto, no se manifiesta la dependencia que ocurre en los sectores pobres.

La fuente directa de ingreso es el trabajo y éste a su vez se ve influido por la educación, generando una red que en los sectores de pobreza es difícil superar.

- **Educación:** Los indicadores de educación permiten configurar la siguiente

¹⁵ Op.Cit. pág. 7.

¹⁶ *Ibíd.* pág.8.

¹⁷ *Ibíd.* pág. 8.

situación: La escolaridad promedio del jefe de hogar según decil (D) de ingreso autónomo, es de 6.8 años en el D1, el decil más pobre; mientras que, en el D10, el más rico, se presenta 14.8 años de estudio, dejando entrever una diferencia de 9.6 años entre ambos extremos¹⁸. Este factor influye en la desigualdad de acceso a empleos de mejor calidad, lo que a su vez repercute directamente en el ingreso.

Según Beyer, la diferencia de años de escolaridad recién influye positivamente en el ingreso a la educación superior, señalando que *“...aquellos que cursan la educación superior tienen la posibilidad de ver aumentados significativamente sus ingresos. La curva implícita que se forma en este nivel educativo tiene características exponenciales. En cambio, en la educación básica y media, años adicionales de educación tiene efectos relativamente marginales”*¹⁹. Esto se traduce, en que acreditando educación básica el ingreso representa 6% de incremento; en media, 10%; y en educación superior un 22% más de ingresos.²⁰

La problemática que arroja la importancia de la educación, y en especial, la educación superior en el ingreso es que, la cantidad de personas que ingresa a la educación superior es menor a la que no ingresa, a pesar de que universidades privadas e institutos hayan incrementado la cobertura, aún así la brecha de desigualdad es amplia.

- **Vivienda:** Dentro de la cuantificación del campo de vivienda, se encuentran tres indicadores considerados principales. En primera instancia se encuentra el **hacinamiento**. Éste se mide como la relación entre el número de residentes en el hogar y el número de habitaciones que esta posea²¹.

¹⁸ Fundación para la superación de la pobreza. Brechas socioeconómicas. [en línea] Chile. <<http://www.fundacionpobreza.cl/archivos/brechassocioeconomicas.pdf> [consulta: 4 octubre 2008]

¹⁹ Beyer, Harald. 2000. “Educación y desigualdad de ingresos: Una nueva mirada”. Chile. Estudios públicos 77. Pág. 108.

²⁰ Ibíd. Pág. 98

²¹ Fundación para la superación de la pobreza. Brechas socioeconómicas. [en línea] Chile. <<http://www.fundacionpobreza.cl/archivos/brechassocioeconomicas.pdf> [consulta: 4 de octubre 2008].]

El total nacional, con respecto al hacinamiento, señala que un 11.6 % de la población vive en situación de hacinamiento, donde el quintil 1 presenta un 27.9%, el quintil 3; 8,5%, mientras que, el quintil 5; un 1.4%.²².

Un segundo indicador, es **Déficit de materiales en la construcción de las viviendas**. Éste se refiere al tipo de material que se utiliza para la construcción de casas que se consideran de baja calidad en lo que refiere a ésta materia, como son: *“los muros de adobe, tabique, piso de tierra o material sobre tierra, techo de fonolita, paja; vivienda de mediagua, choza o conventillo y cualquier material en mal estado”*²³. Si se observa esto en los quintiles, se encuentra que el primer quintil a nivel nacional representa un 37.7% de déficit en material de vivienda, mientras que, el quinto quintil; un 5.7%.

El tercer indicador que da cuenta de la situación de la vivienda es el **Déficit de acceso a la infraestructura**. Éste se entiende como la carencia de electricidad, acceso a agua, o en su defecto agua de pozo, noria o río, y para la eliminación de excreta un pozo o algo similar²⁴, donde el primer quintil tiene un déficit de 31.8% mientras que, el quinto quintil; un 3.7 %.²⁵

- **Salud:** A nivel nacional, el 91.1% del Q1 se encuentra en el sistema público, agrupándose su mayoría en el Grupo A sin previsión, con un 56.1%. Este sector de la población manifiesta mayores problemas de Hipertensión, sedentarismo, diabetes, entre otras. Por su parte, el quinto quintil se concentra en la salud privada, agrupándose 50,5% en previsión ISAPRE.

Dado este panorama cuantitativo de la pobreza en Chile, es posible develar las diferencias socioeconómicas que se manifiestan en el acceso de calidad a la satisfacción de las necesidades básicas. Frente a esto es posible señalar que el

²² op.Cit.

²³ Ibíd.

²⁴ Ibíd.

²⁵ Ibíd.

acceso posee mayor cobertura, pero la problemática central radica en que la calidad es precaria. Es por ello que se hace necesario conocer cuál es el rol que tiene el Estado en relación a las desigualdades que se han observado.

2.2.- Políticas sociales y de superación de la pobreza en Chile.

Para poder comprender la línea de las políticas sociales y de superación de la pobreza actual, es necesario remontarse en los años y describir algunos hechos que intentan explicarlas.

A mediados de la década de los setenta decae lo que se denominó como Estado benefactor que se fundaba en valores tales como la justicia social, y surge el Estado con un rol distinto, basado en valores orientados principalmente a la defensa de lo privado en términos económicos.

Esto repercute fuertemente en el perfil de la política social donde ésta comienza a delinearse ya no en la universalidad y gratuidad, sino que se torna focalizada y subsidiaria.

La focalización en la política social se define como *"...la tendencia a diseñar, ejecutar y evaluar los resultados de las políticas sociales en torno a una categoría social específica, en este caso los pobres y los extremadamente pobres o indigentes como se les denomina oficialmente en Chile"*²⁶. Mientras el subsidio a la demanda pasa hacer la acción estatal hacia la población en situación de pobreza, como parte de la focalización, definiéndose como, *"la asignación de recursos a agentes privados, que en este caso son los pobres o indigentes receptores de la política sociales, para que ellos decidan donde invertirlos para satisfacer sus necesidades"*²⁷ Ello se traduce en que la política social se centra en la población más pobre, a la cual le permiten acceder a subsidios para mejorar la calidad de vida. Sin embargo, también abre espacios para

²⁶ Op.Cit. Pág. 6

²⁷ Ibíd. Pág. 6

que los privados entreguen alternativas frente a lo que el subsidio no puede satisfacer. De acuerdo a esta perspectiva al ser asignados los recursos, no se plantea de manera generalizada algún tipo de política que permita el acompañamiento y asesoramiento al proceso de inversión, descuidando el emprendimiento y la formación de sujetos autónomos respecto a su situación socio-económica. Desde esta perspectiva el Estado lidera bajo un rol subsidiario.

En la década de los noventa, momento de retorno a la democracia, Raczynsky y Serrano señalan que el Estado “... *asume una función social activa, distinta de un rol compensatorio o asistencial, busca aportar a la expansión de capacidades, fortalecer la participación social y el poder de los sectores pobres para incidir sobre las decisiones que los afectan*”²⁸ No obstante, la responsabilidad no se concentra en el Estado, porque, “*Asume también que no tiene que hacerlo todo directamente y que es conveniente delegar tareas de provisión de servicios y ejecución de programas a otros actores: organismos no gubernamentales, iglesias, organizaciones sociales y otros*”²⁹ Esto apunta al fortalecimiento de otro tipo de organizaciones, descentralizando las responsabilidades del Estado. “*Un rasgo destacable de la política social del período es la ampliación de la participación privada en la ejecución de los programas públicos*”³⁰ Esta alianza entre el Estado y los privados define al primero como Integrador, es decir, ello deja espacio políticos vacíos que permiten al sector privado apropiarse de ellos con criterios que van en su beneficio.

Frente a esto, Salazar señala que en la década de los noventa el Estado revalida, más bien, su rol subsidiario, es decir, no se define integrador, señalando que la pobreza no debe ser explicada por la economía política sino por el grado de eficacia que tiene la política social, la cual es completa responsabilidad del Estado, planteando “...*estamos aquí frente a una revalidación del “Estado subsidiario”, que recoge en el*

²⁸ Raczynsky, Dagmar y Serrano, Claudia “Nuevos y viejos problema en la lucha contra la pobreza en Chile”. Chile [*en línea*]. pág. 15.
<http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/files/nuevos_y_viejos_problemas_en_la_lucha_cont_ra_la_pobreza.pdf>. [consulta: 15 de noviembre 2008]

²⁹ *Ibíd.* Pág. 15.

³⁰ *Ibíd.* Pág. 16.

*margen de los desechos producidos estructuralmente por el modelo económico neoliberal; que regula por medios políticos los problemas generados por la desregulación de la economía (los parámetros macro –económicos no se tocan). Con ello no se obliga al sistema económico para incrementar la eficiencia social de su crecimiento (sólo se favorece el incremento de su eficiencia económica), pero el Estado si se auto-obliga a intentar la primera”.*³¹ Lo que deja entrever la predominancia del mercado por sobre el Estado.

En síntesis, es posible visualizar a grandes rasgos el proceso de transformación de la política social la cual se relaciona con el cambio en el desarrollo económico, lo que deriva en una modificación al rol del Estado subsidiario. Dentro de este marco, considerando a la política social como un factor influyente en la pobreza en sus avances o retrocesos, es que se espera tratar como uno de los subsectores de éstas a la educación, que se manifiesta como un factor importante al considerar la pobreza en Chile.

2.3.- Pobreza y educación

En la década de los noventa se generan una serie de cambios, entre ellos la administración de la educación se desvincula del Estado y es traspasada a las municipalidades, lo que implica que éstas asumen todas las responsabilidades de infraestructura, docentes, calidad, etc. Para la cual no estaban preparados ni capacitados. Así también, comienza a regir la Ley Orgánica constitucional de enseñanza (LOCE) la cual permite la construcción de colegios, respondiendo sólo a criterios económicos y materiales específicos. Este modelo, si bien favorece la ampliación de la cobertura de la educación, causa un efecto colateral negativo: diferencia el acceso a la calidad. Sucediendo que, “...*la distribución de los niños en las escuelas del sistema no es al azar: mientras más alto el nivel de ingreso familiar, más alta la probabilidad de estar matriculado en escuelas privadas pagadas o privadas*

³¹ Salazar, Gabriel. 1995. Del modelo neoliberal en Chile: La difícil integración entre los pobres, los intelectuales y el poder (1989-1995). Chile. Editorial PAS. Pág.16.

*subvencionada*³². Así la educación particular se asocia a mejor calidad educativa; mientras que las escuelas de tipo municipal, se consideran de menor calidad.

El Estado legitima esta nueva estructura educacional, financiando mantención y crecimiento, planteando tres elementos³³ que caracterizan, en términos de financiamiento, a esta nueva organización:

- **Financiamiento vía subvención por asistencia promedio por alumno:** Esto se ha traducido en la generación de prácticas fraudulentas como la alteración de las asistencias o inasistencias de los niños y niñas a la escuela en pro de conseguir la subvención.
- **Ley de Financiamiento Compartido.** Ésta ley permite que los colegios pidan un recurso económico a las familias, lo que suma dinero de la familia y el entregado por el Estado.
- **Fondos adicionales para promover calidad:** Éstos son fondos competitivos, que se desarrollan por medio de proyectos. El problema es que los colegios de menores recursos se presentan con menores posibilidades de acceder porque no cuentan con la misma competitividad en términos técnicos y de recursos.

Así también se comienzan a generar una serie de cambios tales como la reforma al Estatuto Docente en el año 1991 y el aumento de la subvención escolar. Pero una de las características más notorias de esta década en el plano educacional es la implementación de la Reforma Educacional de 1996, producto de un diagnóstico

³² Carnoy y McEwan en Nilo, Sergio. 1999-2000. "Análisis de Investigaciones recientes sobre la Incidencia del Mercado en la Calidad y Equidad de la Educación". Enfoques educacionales, Volumen (2), N° 2. Universidad de Chile, Depto de Educación. pág. 116

³³ Pavez Jorge.s.a "Las reformas educativas en Chile" Colegio de Profesores de Chile. [en línea] Chile <<http://www.ei-ie-al.org/portal/Otros%20Documentos/Las%20Reformas%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20en%20Chile,%20Jorge%20Pavez.pdf> [consulta: 21 noviembre 2008]

participativo que concluyó que la educación se encontraba en crisis y requería intervención.

La reforma educacional tenía originalmente dos líneas de acción: Primero, la actualización de los programas de estudio, la cual culmina en el año 1999. La mayor innovación dentro de ella fue la incorporación de los objetivos transversales, los que refieren a *“...la estructura en la que se debían disponer los demás cambios, para la formación de un tipo de competencia inicial: un cierto tipo de conciencia y de práctica para el “nuevo mundo”. Un conjunto de destrezas para la adaptación a un entorno cambiante, que requiere altas cuotas de creatividad y capacidad selectiva. Estos objetivos, por lo tanto, debían tener la difícil misión de generar una conciencia autónoma capaz de tomar decisiones, de aperturas inesperadas, y de una alta cuota de pro actividad”*³⁴. Y por otra parte la Jornada escolar completa (JEC) la cual significaba un aumento considerable de horas de clases, desde treinta a cuarenta y dos horas lo que tenía como objetivo mejorar el tiempo pedagógico. No obstante, la forma concreta que adquirió potenció el incremento de las horas en las asignaturas de Lenguaje y comunicación y matemática, convirtiéndose en una sobrecarga de contenido.

Así también comienzan a crearse una serie de programas a nivel estatal apuntando a los sectores vulnerables. Entre ellos se encuentra el programa P900 que trabaja con el 10 % de las escuelas de más bajos rendimientos y en condición de pobreza. Las áreas a trabajar son la lectura, escritura y matemática esencialmente; así también se crea el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad (MECE), el cual implementa dinámicas de enseñanza no tradicionales apoyados por material innovador en Educación Parvularia y Educación Básica, desarrollando una variante rural. Bajo el alero de éste programa surge el Fondo de Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) el cual se define como un proyecto que permite a las escuelas *“...generar prácticas educativas innovadoras que posibiliten optimizar procesos de*

³⁴ Arellano, José Pablo. “La reforma educacional en Chile: logros, proyectos y estancamientos” *[en línea] Chile* < <http://www.institut-gouvernance.org/en/document/fiche-document-150.html> [consulta: 21 noviembre 2008]

*apropiación del Marco Curricular vigente, fortaleciendo la identidad del establecimiento y el mejoramiento de la utilización del tiempo escolar*³⁵. Por su parte, debido a la creciente importancia de las tecnologías se desarrolla el proyecto Enlaces que entrega a los colegios computadores con Internet. Las cifras de las escuelas que participan en ella, ascienden al 90 % lo que significa una cobertura casi total.

Recientemente, en junio de 2008, se promulga la ley N° 20.248 de la Subvención Escolar Preferencial definiéndola a modo general como “...*la iniciativa que busca asegurar un servicio educativo de calidad para el alumnado del sistema subvencionado, entregando una subvención adicional para quienes son identificados como alumnos prioritarios.*”³⁶. Ésta ley se concentra en los sectores vulnerables, denominándolo prioritarios, implicando: Pertenecer a familias del programa Chile Solidario; estar en el tercio más vulnerable basado en la ficha de protección social; pertenecer al tramo A del Fondo Nacional de Salud (FONASA); contar con ingresos familiares deficitarios; escolaridad de los padres o apoderados incompleta; condiciones del hogar; y por último, se considera el grado de pobreza de la comuna. En este contexto se establece que el recurso que aporta la ley es de \$19.980 por estudiante, siempre que cumpla con los requisitos mencionados. Se suma a ello, un aporte adicional por concepto de cantidad de estudiantes prioritarios en la escuela, señalando que el ambiente en el que se desenvuelven también influye en su aprendizaje.

La inversión preferencial opera bajo la lógica de que mientras más adversidades de tipo socioeconómico presenten los estudiantes más dinero se debe invertir. Es por ello que se establece un convenio con los sostenedores, lo que implica mejorar los resultados obtenidos en la prueba nacional estandarizada lo que debería cambiar la situación de las escuelas en las categorías mencionadas.

³⁵ ¿Qué es un PME? Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. [en línea] En: http://www.proyectosmedia.mineduc.cl/pme/informativa/infogral_1.asp [consulta: 21 noviembre 2008]

³⁶ Ministerio de Chile. Gobierno de Chile. Ley de Subvención Escolar Preferencial Un camino para mayor equidad. [en línea] Chile En: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200801031517400.NTSeparata29.pdf>. pág.2[consulta: 7 julio 2009]

Los aportes dados por concepto de Ley SEP se entregarán en base a los resultados de la prueba nacional SIMCE, ésta define tres categorías de escuela:

- Escuelas Autónomas: Aquellas que obtienen sistemáticamente buenos resultados en el SIMCE.
- Escuelas emergentes: Aquellas que varían en su rendimiento en relación a la prueba nacional.
- Escuelas en recuperación: Aquellas que obtienen puntajes deficitarios constantemente en el SIMCE.

Si bien el SIMCE no es la manera más satisfactoria de medir la calidad de la educación, sí nos permite ver las diferencias cuantitativas que se manifiestan a través de ella, arrojando que los cuartos básicos, en el año 2008, del nivel socioeconómico bajo, (10% más vulnerable), logran en promedio 226 puntos en lenguaje y 227 en matemática, es decir se trata de estudiantes que manejan contenidos de segundo básico, cuando está finalizando cuarto básico³⁷.

Si bien, la subvención preferencial reconoce que los sectores de pobreza requieren de mayor apoyo económico, la lógica apunta a aumentar los puntajes SIMCE lo cual propone una educación circunscrita a objetivos de tipo cuantitativo más que cualitativo.

2.4.- Proyectos a nivel de aula: Focalización de los esfuerzos en Chile.

Se ha presentado un panorama general sobre las leyes, proyectos y programas que se configuran como directrices en lo que respecta a educación a nivel nacional. Sin embargo, no es posible obviar el trabajo que se ha focalizado en aula donde se

³⁷ Eyzaguirre, Bárbara. 2004. "Claves para la educación en pobreza". Estudios públicos. *[en línea] Chile*. < http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_2985.html.> [consulta: 16 noviembre 2008]. pág. 250.

implementan una serie programas que influyen directamente en los y las estudiantes en la dinámica pedagógica cotidiana.

Entres estos programas se encuentran los referidos al subsector Lenguaje y Comunicación, siendo los más fuertes la propuesta del Ministerio de Educación con el programa LEM surge el año 2002 y se define como la campaña de Lectura, Escritura y Matemática; y el Método Matte, respaldado por la Sociedad de Instrucción Primaria, SIP.

El LEM tiene como propósito *“... mejorar los aprendizajes de base en Lenguaje y Matemática - destrezas culturales claves para acceder a las demás disciplinas del conocimiento - de niños y niñas desde el Segundo Nivel de Transición hasta Cuarto año Básico”*³⁸ Su implementación se realiza por medio de una serie de actividades sistematizadas que, organizan el trabajo pedagógico, lo que incluye explicaciones al profesor/a; planes de organización secuencial de la actividad pedagógica, especificación de materiales, tareas, actividades, criterios de evaluación, fichas de trabajo para los estudiantes e instrumentos de evaluación. La metodología en la que se basa este proyecto se denomina equilibrado, el cual *“Es un Proceso Paralelo donde se desarrollan destrezas y construcción del significado. Este enfoque equilibrado (integrado) en el que se basa la propuesta didáctica de los tres momentos de la lectura, está centrado en la construcción de significado por parte del lector, las destrezas de decodificación están al servicio de esta comprensión”*³⁹. La idea es mezclar ambas estrategias para abarcar la heterogeneidad en el aula⁴⁰.

Las cifras que avalan al proyecto presentan un 68,3% de logro en matemática, en los segundos básicos; mientras que, las escuelas sin LEM sólo alcanzan 60%. En lo

³⁸ ¿Qué es el LEM? s.a. Pontifice Universidad Católica de Valparaíso. En:
<http://www.lem5.cl/content/view/5/27/> [en línea] Chile [consulta: 1 de julio 2009]

³⁹ LEM. Taller para profesores. s.a. En:
<http://www.rmm.cl/usuarios/rgaet/doc/200708130059310.LEM%20taller.ppt> [PPT] Chile.
[consulta: 7 de julio 2009]

⁴⁰ Recurso para profesores. Revista Icarito. 11/01/2006 [en línea] Chile En:
http://www.icarito.cl/medio/articulo/0,0,38035857_165317001_182172058_1,00.html
[consulta: 1 de julio 2009]

que refiere a Lenguaje tienen logros que ascienden a un 60%; mientras que, en las escuelas sin LEM obtienen un 54% de logro⁴¹.

Ahora bien, frente a este proyecto existen otras iniciativas que se levantan como alternativa, las cuales son adoptadas a nivel de comuna o de colegio. Uno de los más conocidos y el cual ha tenido gran impacto desde décadas dentro del sistema educacional y en el aula es el denominado Método Matte.

El método Matte se institucionaliza en la Sociedad de Instrucción Primaria (SIP) la cual se mantiene vigente denominándose como “... una corporación de derecho privado, sin fines de lucro con más de 150 años de historia en entrega de educación de excelencia para niños de escasos recursos”⁴² El método Matte es un “...proyecto que tiene su punto de origen en el desarrollo del vocabulario, a través de la expresión oral y escrita, ya que una expresión oral o escrita pobre traba el proceso de aprendizaje, contribuye a la confusión de ideas, y no permite concentrarse en la elaboración del pensamiento”⁴³ Este método parte de la premisa de que se debe conocer el fonema/grafema, palabra, frase y oración progresivamente.

Esta metodología se ha implementado en una gran cantidad de comunas ingresando a las escuelas no sólo como proyecto central, sino también asesor, es decir, sin que las escuelas adopten completamente el método. La problemática que se plantea y la razón por la cual surgen este tipo de proyectos es principalmente por los bajos puntajes obtenidos tanto en pruebas internacionales como nacionales, donde los resultados más bajos se enfocan en los sectores vulnerables.

Las pruebas internacionales y nacionales generan gran preocupación, donde las primeras tales como la medición IALS año 2000, arrojaron que Chile cuenta con

⁴¹ Op.Cit.

⁴² SIP: red de colegios.s.a. [en línea] Chile En: http://www.sip.cl/sip/contenido/quienes_somos.html [consulta: 1 de julio 2009]

⁴³ Sociedad de instrucción primaria. Proyecto lector: La SIP y la lectura.s.a. [en línea] En: http://www.educandojuntos.cl/dms/cat_1013.html [consulta: 1 de julio 2009]

más del 80% de la población entre 16 y 65 años con nivel de lectura mínimo, lo que se traduce, en lo básico para funcionar en el mundo actual, implicando bajos niveles de comprensión, donde sólo un 2% de chilenos demuestran un dominio de habilidades de alto nivel⁴⁴.

Sin embargo, con resultados más optimistas la prueba PISA año 2006 arroja que en comparación a la prueba PISA año 2000 hay mejoras. El estudio comparando a Chile en relación al promedio de la OCDE y los pares latinoamericanos, señala que en lenguaje, *“Los estudiantes chilenos obtuvieron un puntaje promedio de 442 en la escala de **Lectura**, significativamente superior al alcanzado por todos los otros países latinoamericanos participantes en PISA 2006 y al promedio en la región. El promedio de Chile se ubicó a 50 puntos del promedio de la OCDE, lo que representa media desviación estándar”*⁴⁵. Frente a esto observamos que los resultados van en ascenso pero siguen por debajo de la media.

En lo que refiere a las pruebas nacionales la prueba nacional SIMCE, conforman para el análisis de los resultados tres niveles de logro éstos son *“...descripciones de los conocimientos y habilidades que deben demostrar alumnos y alumnas al responder las pruebas SIMCE para que su desempeño sea ubicado en una de estas tres categorías: Avanzado, Intermedio o Inicial”*⁴⁶. La lógica que opera bajo esta propuesta es lo que se denomina espiral, es decir, un aprendizaje progresivo, lo que está estrechamente ligado con el planteamiento de los mapas de progreso, siendo la propuesta para la mejora de la calidad de la educación⁴⁷. Donde, en relación a éstos niveles, los resultados que sólo un 33% de los estudiantes alcanza en comprensión

⁴⁴ Rivera, Mailing. 2003. “Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos: El pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de educación superior. Revista digital UMBRAL 2000- Nº 12.

⁴⁵ *Ibíd.*

⁴⁶ Ministerio de Educación. 2007. Niveles de logro 4º básico para Lectura SIMCE *[en línea]* En http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Niveles_de_logro/NL_Lectura_2008.pdf *[consulta: 8 de julio 2009]*

⁴⁷ Ver anexo 2: Tabla Niveles de logro para la comprensión lectora. *Ibíd.* págs. 10 -11.

lectora el nivel avanzado⁴⁸, es decir, la capacidad de relacionar e integrar informaciones explícitas e implícitas y opinar sobre un texto.

Podemos observar que los esfuerzos que se focalizan en el logro de buenos resultados en las pruebas han generado que se implementen grandes programas que aumentan los puntajes en éstas. Sin embargo, ello ha provocado que la educación se centre en la consecución de buenos resultados haciendo grandes esfuerzos a nivel institucional, lo que no es sinónimo de mejor educación.

⁴⁸ Sotomayor, Carmen. s.a.SIMCE ¿Qué nos dicen los resultados? *[en línea]* En <http://www.educarenpobreza.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=130921> *[consulta: 3 de julio 2009]*

Capítulo III: Marco teórico

3.1.-Pobreza: Factor a considerar en la escuela.

La pobreza es un fenómeno multidimensional que se manifiesta transversal en la vida de los sujetos, es decir, no es posible obviarlo en algún aspecto de la vida, porque es parte constitutiva de la cultura e identidad. Desde esta perspectiva es que, cuando se habla de educación en sectores de pobreza, necesariamente, requiere de la consideración de este fenómeno, en tanto, permite explicar y guiar el proceso de aprendizaje.

Para referirnos a la pobreza en Chile es necesario dar cuenta de lo que se define por ésta. En la actualidad, emerge el concepto de la nueva pobreza urbana, como marco para el análisis, entendiendo que si bien, hay una satisfacción material mayor de los pobres, en cuanto sujetos integrados a la dinámica del consumo, ello no significa que las condiciones de vida social mejoren.

La nueva pobreza urbana surge, en la década de los ochenta en Estados Unidos, producto de los cambios que se derivan de la sociedad posfordista. Bengoa⁴⁹ señala que su génesis proviene de la Modernidad, fruto del desarrollo societal y no a falta de él, como sí lo señala la teoría del subdesarrollo, que define a la pobreza desde las carencias materiales. Este último aspecto ya no sería eje central, no precisamente porque haya desaparecido, sino porque ya no se encuentran en el nivel mínimo de sobrevivencia.

⁴⁹ Bengoa José, en Tironi, Manuel. 2003. Nueva pobreza urbana: vivienda y capital social en Santiago de Chile, 1985 – 2001. Chile. Predes.

Para comprender la Nueva pobreza urbana se requiere de cinco claves⁵⁰:

1. Nueva fase productiva e incremento de la calidad de vida.

La nueva pobreza urbana no se define por las carencias materiales, sino más bien por lo que se denomina una pobreza de segundo orden, es decir, el déficit de calidad. Por tanto, hace referencia no necesariamente a la falta de ingresos, al hambre o la desnutrición. Sino la delincuencia, la dependencia asistencial, la deserción.

2. Asistencialismo social y reflexividad.

Se presentan tres posturas para dar cuenta de las características de la pobreza desde la gestión del Estado.

Como primera visión, la privatización de los servicios sociales relegó al Estado dejando en una situación de abandono a la población en condición de pobreza; la segunda postura señala que, el problema del Estado benefactor, se produce a partir de su característica asistencialista que se denomina como compensatoria, es decir, “...se vuelca hacia la compensación de la compensación, etapa donde colapsa”⁵¹. En último punto se señala que la asistencia del Estado, ocasiona una definición de pobreza como dependiente del mismo Estado.

3. Nueva economía y precariedad laboral.

La flexibilización laboral y lo que se denomina desindustrialización posfordista⁵² suscita que, una de las fuentes laborales principales, desaparezca. Con ello, el ingreso

⁵⁰ Bengoa José, en Tironi, Manuel. 2003. Nueva pobreza urbana: vivienda y capital social en Santiago de Chile, 1985 – 2001. Chile. Predes. . pág. 31.

⁵¹ *Ibíd.* Pág. 33.

⁵² El Fordismo, se desarrolla durante el siglo XX por Henry Ford, siendo utilizado como prototipo de producción industrial a lo largo de este siglo definiéndose como el sistema de producción masivo moderno, caracterizado por la utilización de cadenas de montaje para la fabricación de automóviles motorizados. Ésta modalidad de trabajo significó un impacto en la dinámica del

laboral escaso implica que no se puede acceder a una mejor calidad de vida, la cesantía o, en otro caso, trabajos deficitarios, dejan sin protección y sindicatos a los trabajadores. Esto desencadena la inactividad, la cual trae consigo problemas tales como deserción, delincuencia, entre otras.

4. Guetización y nueva pobreza.

La concentración geográfica y social de la población pobre se manifiesta como otra característica para definir la nueva pobreza urbana. Donde ésta implica: concentración espacial, homogeneidad social y percepción de segregación. Estos tres elementos resultan propios de la discriminación y se relacionan estrechamente al siguiente punto.

5. Vivienda social y segregación.

El Estado construye viviendas que se caracterizan por agruparse y conformarse en terrenos pequeños siendo densas y homogéneas. Éstas se distribuyen en áreas marginales, generándose problemáticas sociales complejas, tales como delincuencia, drogadicción, entre otras, omitiendo la vida comunitaria generándose la tensión entre lo material y lo simbólico que se concreta en la vivienda social.

La vivienda social se construye como una forma de sustituir los campamentos y poblaciones surgidas en la década de los ochenta esencialmente. Se caracterizan por ser de construcción, organización y gestión de los propios pobladores y pobladoras siendo una de sus particularidades la ubicación en cordones marginales, con falta de servicios básicos, alta densidad, hacinamiento, entre otras.

trabajo, en la autoconcepción y percepción social de los trabajadores, donde las actividades carecen de actividad intelectual, siendo así cada trabajador/a un sujeto dispensable dentro del sistema. EL pos fordismo, busca modificar esta percepción y genera espacios para la mejora en la calidad de vida de los trabajadores para que estos tengan una visión positiva del trabajo.

Entre los años 1980 y 1990 hay un progresivo crecimiento de la producción anual de viviendas sociales, donde subyace la lógica de agrupar a quienes vivieron en campamentos y poblaciones, en lugares periféricos donde la valoración del terreno es baja. Sabatini⁵³ señala que, la vivienda no es sólo un reflejo de la pobreza sino un causante de ella. Es decir, el sector donde vive la gente entrega ciertas oportunidades, ya sea laborales, de recreación, educación, servicios básicos, entre otras. Las cuales se ven mermadas por el aislamiento.

En este marco, lo que definiría la pobreza no es necesariamente la supervivencia sino la deficitaria inclusión social y la precaria interacción en los distintos campos, como son el trabajo, la educación, la salud y otros. Por tanto, el foco problemático no está sólo en el acceso a esos campos sino también en la calidad de éstos cuando se accede.

Las explicaciones de Tironi⁵⁴ señalan que el crecimiento económico sumado al cambio en las políticas sociales en Chile generó una mejora en términos materiales, pero impactó en la vida social. *“La pobreza actual posee una calidad de vida material significativamente mejor que en décadas pasadas, pero al costo- siguiendo la ya tradicional paradoja de la modernidad- de haber empeorado sistemáticamente su calidad de vida social. ¿Qué significa calidad de vida social? Básicamente una inequitativa distribución del ingreso y, ante todo, una percepción de desencanto y desigualdad- por parte de pobres e intelectuales, - a pesar de todos los logros materiales alcanzados”*.⁵⁵ Caroline Moser siendo becaria del Banco Mundial: *“Propone que se estudie a los pobres no desde las carencias, sino desde las condiciones sociales, familiares, económicas y laborales de las cuales dispone el individuo y la familia del pobre”*⁵⁶. Con ello se apela al denominado capital social.

⁵³ Sabatini en Tironi, Manuel. 2003. Nueva pobreza urbana: vivienda y capital social en Santiago de Chile, 1985 – 2001. Chile. Predes. . Pág. 83.

⁵⁴ *Ibíd.*

⁵⁵ *Ibíd.*,pág. 22

⁵⁶ Cervantes, Bueno, Menchaca. 2008. *“Vulnerabilidad por la educación relacionada con la formación de profesores, el caso UAZ- 2008*.Revista electrónica Zacatecana sobre población y Sociedad año 8. N° 32. Enero – Junio. pág.1.

Según Salazar⁵⁷, el capital social necesita de la conformación de una identidad grupal que se defina por poseer memoria de sí misma, respeto a sus tradiciones, reconocimiento de su pasado y mantención de unidad y sentido de *soberanía*, (ésta de gran importancia), logrando que las comunidades puedan desarrollarse, señalando que, ni el mercado ni el Estado tienen tanta influencia en el desarrollo, como la sociedad civil articulada.

Desde esta perspectiva, el capital social se denomina también como sinergia local o energía social, "*capital comunitario, autoproducido por un grupo o una comunidad local; un potencial acumulado por sus propias acciones y experiencias; un cúmulo de conjunciones que producen outputs más allá de todo input; una fuerza de identidad que pervive a toda exterioridad, etc. El capital social proviene de la historia interna de los grupos y comunidades más que de ninguna transmisión externa.*"⁵⁸ Es decir, se inclina hacia una definición de participación en redes, que actúa en pos de la soberanía de manera política, debiendo construirse y conformarse como mecanismo articulador de los grupos para el desarrollo pertinente y para la superación de las problemáticas que los aquejan.

Es así como la pobreza no debe concebirse como un elemento entorpecedor de los procesos que se desarrollan en la escuela, sino más bien concebirse como instancia para la potenciación del capital social, la cual favorecería el ambiente de aprendizaje. Por esto es que se hace necesario que la escuela tome este liderazgo que debe organizar su trabajo en torno a valores y visiones que apunten a tal desarrollo y potenciación.

Las consideraciones revisadas pueden concretarse en la medida que se incorporen en el marco que guía la acción pedagógica: el currículum.

⁵⁷ Salazar, Gabriel. 1998. De la participación ciudadana: capital social constante y capital social variable. (explorando senderos trans - liberales). Chile. Propositiones 28, Ediciones Sur.

⁵⁸ *Ibíd.* pág. 165.

3.2.- Curriculum: Selección y organización cultural

La sociedad considera a la escuela como el espacio de enseñanza y aprendizaje formal que adjudica la labor de transmitir y mantener un conjunto de elementos que para ella son importantes.

Siguiendo a Silva⁵⁹ la sociedad espera entregar a las nuevas generaciones un acervo de valores, saberes y capacidades que les permitan participar dentro de la misma, es decir, en los espacios políticos, económicos, sociales, etc. Instrumentalizando a la escuela como un espacio para la consecución de tal objetivo. No obstante, esta relación estrecha e interdependiente se encuentra en persistente tensión debido a los cambios constantes y acelerados, propios de una sociedad globalizada, donde la coordinación y reorganización de los nuevos elementos es una tarea de gran complejidad. Para lograr que las necesidades y expectativas de la sociedad se lleven a cabo en la escuela es que, se utiliza como herramienta el curriculum.

El curriculum es un elemento clave supeditado a grandes debates sobre la concepción del sujeto que aprende, de los conocimientos que deben estar en juego dando cuenta de lo que debe o no debe aprender.

Ralph Tyler, (1949) propone desde un enfoque conductista y fordista, la construcción curricular como *“un diseño curricular orientado a la selección de contenidos, su organización y secuencia de acuerdo con principios psicológicos, y la determinación y evaluación de los métodos adecuados de transmisión (actividades de aprendizaje) utilizando la tecnología de la especificación conductual de objetivos y mediada de logro, primordialmente mediante tests”*⁶⁰. Esta mirada se relaciona con la perspectiva técnica, eficiente y basada en lo empírico, que genera un diseño pre-

⁵⁹ Silva, Manuel. 2002. La práctica del discurso curricular: Indagación exploratoria” Chile. Editorial Cerro Manquehue.

⁶⁰ Kemmis, Stephen en Silva, Manuel. 2002. La práctica del discurso curricular: Indagación exploratoria” Chile. Editorial cerro Manquehue. pág. 22.

elaborado, donde a través de etapas es posible llegar a un determinado resultado siendo así el docente un ejecutor y el estudiante es pronosticable.

En otra línea Gimeno Sacristán, (1984) propone que el currículum es un *"Proyecto flexible, general, vertebrado en torno a principios que hay que modelar en situaciones concretas. El currículum más que la presentación selectiva del conocimiento, más que un plan tecnológico altamente estructurado, se concibe hoy como un marco en el que hay que resolver los problemas concretos que se plantean en situaciones puntuales y también concretas"*⁶¹ En esta mirada el currículum permitiría cierta movilidad y amplitud planteándolo como un marco orientador para la acción.

Stenhouse (1984) propone: *"El currículum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierto al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica"*⁶² es decir, se plantea como un espacio abierto a la comunidad, a la crítica, un camino constante a coordinar la eterna distancia entre practica y teoría, logrando hacer del currículum, praxis.

Grundy, (1991) señala que *currículum "no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana"*⁶³ Esta postura apela a que el currículum es una construcción cultural, es decir, no se encuentra fuera del ser humano, sino que es producto de el.

Madgenzo, señalando que *"...no sólo hay selección de la cultura en el proceso de decidir qué aspectos de la cultura deben ser incluidos y aquellos que deban ser excluidos, aquellos que se convierten en conocimiento escolar a enseñar y a aprender*

⁶¹ Cazares, Marisa. s.a "Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares" UCF. [en línea] Cuba.

<http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/pt1_07_08/biblioteca/3modelos_didacticos/curriculum_enfoques.pdf [consulta: 2 noviembre 2008] Pág.4.

⁶² Ibíd. Pág. 4.

⁶³ Grundy, S. 1991. Producto o praxis del currículum. España. Editorial Morata. Pág.

y aquellos que no lo son, sino que además, en el proceso de organizar, transmitir y evaluar la cultura seleccionada, implícita o explícitamente, se está a su vez seleccionando cultura; por tanto se está haciendo curriculum”⁶⁴ Es así como propone al curriculum como seleccionador y organizador de la cultura.

Por último, Jurjo Torres nos dice que el curriculum “...juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbra a ser plenamente consciente”⁶⁵ Es interesante considerar esta postura, ya que nos dice que el curriculum no es un acto neutro que se realiza por grupos desinteresados. La construcción del curriculum implica intereses, concepciones sobre los sujetos que aprenden, sobre los contenidos que seleccionan, sobre el rol del profesor/a, entre otras, que es necesario develar para realizar prácticas pedagógicas coherentes con la realidad de los sujetos. La construcción de una visión de curriculum siempre implica una mirada ideológica subyacente. Es decir, hay conceptos y perspectivas sobre el sujeto, saberes y valores que dicen sobre cómo educar.

En esta línea se ha observado que no hay un concepto único y rígido, no obstante, hay consenso en ciertos aspectos. Para este caso, se entenderá al curriculum como construcción cultural, donde se selecciona y organiza cultura que dialoga con el medio social y cultural de los sujetos, manifestándose en esta relación tanto dialógica como flexible, logrando así su objetivo de construir significados, los cuales van siendo apropiados por la comunidad de manera contextualizada.

Según César Coll, el curriculum para organizar los elementos que pretende incorporar, se ciñe a una serie de criterios:

- **Qué enseñar:** El qué enseñar se constituye por dos elementos: los contenidos y los objetivos. Los primeros se consideran como *“la experiencia social culturalmente*

⁶⁴ Magendzo, Abraham. 1991. “curriculum y cultura en América Latina”. Chile. Programa interdisciplinario de investigación en educación. PIIE. Pág. 7.

⁶⁵ Torres, Jurjo. 1991. El currículum oculto. España. Ediciones Morata. pág. 10.

*organizada*⁶⁶ los cuales incluyen conceptos, sistemas explicativos, destrezas, normas y valores. Por otra parte, los objetivos están orientados al desarrollo personal que debiesen lograr a través del proceso de enseñanza y aprendizaje. Siendo así dos elementos inseparables.

- **Cuándo enseñar:** Cómo se ordenan y secuencian tanto los contenidos como los objetivos. Éstos debiese ser sistematizados en consideración al desarrollo cognitivo, físico, social y emocional de los sujetos y el contexto en el que están inmersos.
- **Cómo enseñar:** Se vincula con la forma en que se estructuran las actividades para poder llevar a cabo los contenidos y objetivos. Hace referencia a lo metodológico, donde la participación del docente se base en la búsqueda de herramientas efectivas para que el proceso de aprendizaje sea significativo.
- **Qué, cuándo, cómo evaluar:** La evaluación es una instancia transversal al proceso de enseñanza y aprendizaje, se realiza al inicio del proceso, evaluación diagnóstica, mientras se desarrolla el proceso, evaluación formativa, y para concluirlo la evaluación sumativa, donde la última representa también el inicio del círculo de evaluación. Siguiendo a María Victoria Peralta la evaluación es *“un proceso constante, sistemático, dinámico, que pretende la objetividad, a través del cual se emite un juicio valorativo que ayuda a la determinación de nuevas alternativas de decisión, en relación a los diferentes agentes y elementos del curriculum”*⁶⁷ Por tanto, se manifiesta como una guía del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estos elementos constituyen estructuralmente al curriculum que como organizador de cultura no puede reducirse sólo a la escuela. Ya que abarca una serie de aspectos

⁶⁶ Coll, César. 1994. Psicología y curriculum: Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. Argentina. Editorial Paidós. Pág. 31.

⁶⁷ Peralta, María Victoria. 2005. “El curriculum en el jardín infantil (un análisis crítico)”. Chile. Editorial Andrés Bello. Pág. 146.

que no pueden ser controlados por la institución escolar, porque son propias de las dinámicas sociales, es decir, están en un nivel de mayor complejidad que refieren a aspectos estructurales de la sociedad. Eisner⁶⁸ señala que, los procesos que son informales o cotidianos ejercen fuerza al igual (o más) que lo formal. Bajo esa premisa desarrolla tres tipos de curriculum: Curriculum explícito, curriculum implícito/oculto y curriculum nulo.

El curriculum explícito es lo declarado públicamente. Los planes y programas, contenidos, objetivos, etc. Que dan cuenta a la sociedad de lo que se realiza en la escuela. En Chile, según el Ministerio de Educación curriculum *“Define lo que todos los estudiantes deben aprender a través de su experiencia escolar”*⁶⁹. El curriculum nacional se compone de cuatro instrumentos curriculares⁷⁰, estos son:

- 1. Marco curricular:** Se presenta como: *“Documentos nacionales que definen los conocimientos, habilidades y actitudes que todos los estudiantes deben aprender en los distintos niveles y tipos de enseñanza del sistema escolar. Además, definen las áreas de estudio obligatorias y las reglas para distribuir el tiempo escolar”*⁷¹. Por su parte, la Educación Parvularia se rige por las “Bases Curriculares de la Educación Parvularia” y la Educación Básica; por los “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica”. Actualmente el nivel de transición, perteneciente a la educación parvularia se está incorporando a los Planes y programas de la educación básica, considerándose entonces como obligatorios y subvencionados, apelando así a los catorce años de educación obligatoria.

⁶⁸ Silva, Manuel. s.a. “Conceptos y orientaciones del curriculum” [en línea] Chile < HYPERLINK "http://educacion.upla.cl/mafalda/DOCUMENTO%204%20UNIDAD%201.pdf" [consulta: 29 octubre 2008]

⁶⁹ Ministerio de Educación. [en línea] Chile <http://www.curriculum-mineduc.cl/curriculum/>[consulta: 13 octubre 2008]

⁷⁰ Ibíd.

⁷¹ Ibíd.

- 2. Programas de estudio:** *Es una propuesta didáctica y secuencia pedagógica, que incluyen metodologías y actividades específicas para abordar los Contenidos Mínimos Obligatorios que conducen al logro de los Objetivos Fundamentales*⁷². Son directrices orientadoras en relación a la forma en que los docentes deben dirigir el proceso de enseñanza, pero deja un vacío respecto a la construcción pedagógica a partir del magisterio, no existiendo espacios de reflexión y participación por parte de este estamento en la elaboración de propuestas desde la experiencia y práctica docente.
- 3. Planes de estudio:** *Documentos de carácter normativo que regulan la carga horaria semanal, para cada grado escolar, y son obligatorios para los establecimientos escolares que aplican los Programas de Estudio del Ministerio de Educación*⁷³. En este punto, la distribución de las horas también se ve influida por las exigencias del sistema, es decir, se asignan mayor cantidad de horas a las asignaturas prioritarias, como lenguaje y matemáticas, enfatizado en programas de potenciamiento de estas áreas como el LEM.
- 4. Mapas de progreso:** *Han sido elaborados para visualizar el progreso del aprendizaje a lo largo de la trayectoria escolar en los distintos sectores curriculares. Su Finalidad es describir el desarrollo de las competencias clave que promueve el currículum vigente...*⁷⁴. La fundamentación teórica de este instrumento se basa en la Evaluación para el aprendizaje, la cual considera el aprendizaje como algo progresivo “...se basa en un concepto amplio de lo que significa evaluar cuyo centro es la noción de un proceso de observación, monitoreo y establecimiento de juicios sobre el estado del aprendizaje de los alumnos y alumnas a partir de lo que

⁷²Ministerio de Educación. [en línea] Chile <http://www.curriculum-mineduc.cl/curriculum/programas-de-estudios/> [consulta: 13 octubre 2008]

⁷³ Ministerio de Educación. [en línea] Chile <http://www.curriculum-mineduc.cl/curriculum/> [consulta: 13 octubre 2008]

⁷⁴ Ministerio de Educación. [en línea] Chile. <http://www.curriculum-mineduc.cl/curriculum/mapas-de-progreso/educación-básica-y-media/> [consulta: 21 octubre 2009]

*ellos producen en sus trabajos, actuaciones e interacciones en clases*⁷⁵ En esta línea el instrumento se conforma de criterios que todos conocen y que además se presentan como una guía constante en el aprendizaje.

Por otra parte, **el currículum implícito**, es todo lo que la escuela no registra en el marco legal, pero que se genera a través de los procesos de socialización que se producen dentro de este contexto, manifestándose en los roles que se adquieren o representan, las formas en que se regula el comportamiento, entre otras. Se considera que detrás de la construcción curricular hay grupos que definen qué es lo que se tratará en la escuela, con el fin de consolidar el poder que éstos detentan. Por ello, señala Jurjo Torres⁷⁶, hay distintas formas de legitimar la acción que se realiza de manera tácita dando cuenta de cuatro niveles de legitimación.

- 1. Legitimación a través de objetivación lingüística:** Este nivel se refiere a la transmisión de valores, actitudes y conocimientos a través del vocabulario considerándose de alto impacto debido a que ingresa y se aloja sin obstáculos en las categorías mentales y lingüísticas construyendo sentido común.
- 2. Legitimación a través de proposiciones teóricas rudimentarias:** Se define como esquemas explicativos pragmáticos, que se relacionan con el actuar de las personas. Entre ellos se encuentran las máximas morales, las sentencias, las leyendas, etc.
- 3. Legitimación a través de teorías explícitas:** Las teorías explícitas se refieren al conocimiento diferenciado y que se utiliza para justificar la orientación que subyace en el accionar de la institución. Es aquí donde señala Torres comienza la transición entre lo pragmático y lo teórico.

⁷⁵ Evaluación para el Aprendizaje. s.a. [en línea] Chile http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/orie/evaluacion_para_el_aprendizaje.pdf Pág. 10. [consulta: 21 octubre 2009]

⁷⁶ Torres, Jurjo. 1994. Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid. Ediciones Morata. Poner página. págs. 22-23.

4. Legitimación a través del universo simbólico: Los modelos teóricos, o la teoría explícita, comienza a configurar zonas de significado, es decir, *“El universo simbólico se concibe como la matriz de todos los significados social y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biografía de cada ser individual se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo”*⁷⁷ La sociedad empieza a adquirir sentido en base a lo que esos marcos teóricos le permiten interpretar.

Los niveles de legitimación presentados, trascienden en las relaciones de producción dando cuenta de que las pautas que se siguen en la escuela no distan de las realizadas en el trabajo. Con ello se hace alusión a que se prepara a los sujetos para que desarrollen ciertas labores y trabajos, que según la teoría de la correspondencia *“Es de esta manera implícita como se construyen una serie de rasgos de la personalidad apropiados para poder trabajar en una sociedad industrializada de economía capitalista”*⁷⁸ Esto provocaría otras patologías que se relacionan estrechamente con la reproducción social y cultural.

Según Bernstein⁷⁹ el orden que regula el espacio, las relaciones sociales, los transmisores, el tiempo y las prácticas, serían tácitamente incorporadas por el individuo en la escuela. Desde Bourdieu esto se denomina arbitrariedad cultural: *“La escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela legitima de tal manera la arbitrariedad cultural.”*⁸⁰ Magendzo señala, agudizando la problemática, que se presenta un currículum descontextualizado, no representativo para las mayorías, que

⁷⁷ Berger y Luckmann, en Torres, Jurjo. 1991. El currículum oculto. España. Ediciones Morata. pág. 23.

⁷⁸ Torres, Jurjo. 1991. El currículum oculto. España. Ediciones Morata. Pág. 61.

⁷⁹ Bernstein en Magendzo, Abraham. 1991. “currículum y cultura en América Latina”. Chile. Programa interdisciplinario de investigación en educación. PIIE. Pág. 68.

⁸⁰ Bourdieu Pierre, Passeron Jean Claude. 1981. La Reproducción. Editorial Laia. Pág. 29

se desarrolla en condiciones precarias, sin recursos, y sin la misma calidad, desarrollándose un curriculum empobrecido.⁸¹

En Chile, bajo los marcos señalados el curriculum oculto o implícito se refleja en una organización particular de los colegios en base a su forma de financiamiento: Los colegios municipales, son gratuitos; los particulares/subvencionados, perciben aportes de la familia más el estatal; y los colegios particulares/privados, que son de total responsabilidad de pago de la familia, planteándose una relación entre dinero y calidad, significando en concreto que el factor adquisitivo de la familia, el cual se ve mediado por el tipo de trabajo y por la certificación académica, permite acceder a una mejor calidad educativa a sus hijos e hijas, posicionando a los sujetos en diferentes puntos de inicio a la hora de incorporarse en las relaciones educativas, sociales, económicas y políticas.

Por último, **el curriculum nulo** se manifiesta como lo que no se enseña en la escuela, es decir, todo lo que ha sido excluido del curriculum explícito, como la definición de contenidos por sobre otros, la formación de habilidades y aptitudes específicas relegando las actitudes críticas, reflexivas, propositivas, entre otras.

Todo lo anterior nos dice que el curriculum es un entramado simbólico que organiza y dirige las prácticas pedagógicas a nivel explícito e implícito. Ahora bien, desde la definición inicial del curriculum como un seleccionador y organizador cultural, resulta determinante preguntarse *¿Quién organiza el currículum?*

La selección cultural, desde la perspectiva del poder, establece la predominancia de un tipo de conocimiento por sobre otro. Esa predominancia no refiere sólo a los contenidos sino también a valores, los cuales no necesariamente representan a un

⁸¹ Magendzo, Abraham. 1991. "curriculum y cultura en América Latina". Chile. Programa interdisciplinario de investigación en educación. PIIE Pág. 83.

sector mayoritario de la población significando asimilar valores y contenidos cercanos y cómodos para algunos, mientras ajenos y complejos para las mayorías⁸².

En este contexto es que el curriculum y la realidad de los sujetos se desvincula derivando así en una escasa y débil coherencia con los valores, formas de aprender y conocimientos que son validos para la familia, y de manera más amplia para la comunidad inmediata. Ésta, muchas veces se encuentra omitida y aún más, legitima su omisión, a través de la percepción sesgada de que lo que el curriculum dice pertinente, cierto y necesario.

Frente a ello, Gramsci señala que quienes organizan el currículum son los grupos de poder quienes construyen una visión natural de sucesos y actos que no necesariamente lo son, creando lo que se denomina “sentido común”: *“...la ideología dominante en una situación histórica y social puede llegar a organizar las rutinas y significados del llamado ‘sentido común’. Lo que quiere decir que esa ideología impone a sus seguidores unos significados y posibilidades de acción de manera sutil, de tal modo que incluso formas de organización y de actuación de una sociedad que contribuyen a mantener situaciones de injusticia, llegan a ser percibidas como inevitables, naturales, sin posibilidades de modificación”*⁸³ Los conocimientos, valores y habilidades deben ser pertinentes y contextualizados en la medida que sea una necesidad propia de los sujetos y las comunidades. Este es un trabajo que se puede lograr en la medida que los sujetos reflexionen sobre su realidad, inquietudes y dudas, logrando concebirse como sujetos históricos y protagónicos dentro de la historia.

Es por ello, que al trabajar en torno al curriculum, es necesario analizar y reflexionar que no se está frente a una herramienta neutra. En esta línea y para objetivos de este trabajo es que, se centrará la atención en uno de las áreas consideradas de mayor importancia dentro del curriculum, el lenguaje.

⁸² Op.Cit. pág. 83.

⁸³ Torres, Jurjo. 1991. El currículum oculto. España. Ediciones Morata. Pág. 19.

3.2.1.-Lectura y escritura: Problemáticas y visiones.

El concepto "lengua" abarca todo el sistema de signos utilizados con el fin de lograr el acto de la comunicación. Éste acto, es una habilidad que requiere de un otro para generar una relación comunicativa. El lenguaje, en el ser humano, se puede manifestar de diferentes maneras; por medio de la palabra, de lo visual y la gráfica, y finalmente visual y gestual. Para que se lleve a cabo este acto comunicativo independiente de la manera en que se realice, las funciones cerebrales que trabajan son indistintamente las mismas, esto se refleja en que el hemisferio cerebral izquierdo analiza secuencialmente, por lo tanto, es aquel que funciona como el sustento anatómico y fisiológico de la función lingüística. Por otro lado el hemisferio derecho, cumple una función de análisis más espacial, es decir, el control del lenguaje gestual.

Es así como el lenguaje toma diversas formas, dependiendo de las necesidades humanas y una de ellas es la de la escritura y lectura, éstas son de gran relevancia personal y social.

La lectura y la escritura en siglos pasados eran actividades independientes, realizadas por sujetos que sólo desempeñaban una de las dos actividades. Hoy, leer y escribir, se manifiestan como habilidades interrelacionadas y obligatorias en la educación de los sujetos, siendo una desventaja el no manejarlas a cabalidad. En su calidad de construcciones sociales⁸⁴ y prácticas culturales⁸⁵, no son aprendizaje natural e innato, por tanto, el contexto, ya sea político, económico, cultural o social, va configurando visiones con respecto a ellas y, a su vez, nuevas prácticas.

Al estudiar sobre lectura y escritura, es común encontrarse con ciertas problemáticas, a nivel de calidad y cobertura, constituyéndose como una preocupación

⁸⁴ Emilia Ferreiro. 2002. Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México. Fondo de Cultura Económica. pág. 13

⁸⁵ Chartier, Roger y. G Cavallo.1998.Historia de la lectura en el mundo occidental. Santillana, España.

de diversas áreas y esencialmente de la pedagogía, la cual se visualiza institucionalmente como la escuela.

El primer problema en esta institución tiene su origen en la masificación del acceso a todos los sectores de la población y no sólo de la élite. Como señala Ferreiro, *“Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía”*⁸⁶ Este cambio, desde el punto de vista teórico y práctico, presenta varios obstáculos de coherencia, ya que, si bien se incorporó a los sectores vulnerables en las escuelas, producto de nuevas leyes de acceso que permitieron el acercamiento de éstos hacia la lectura y escritura, ello no significó y aún no significa prácticas en pro del sujeto reflexivo.

Dentro de este marco, se debe considerar que en una sociedad alfabetizada hay dos formas de lenguaje: La oral y la escrita⁸⁷. La oralidad requiere de la escucha, la escritura; de la lectura. Estas cuatro habilidades psicolinguísticas, hablar, escribir, leer y escuchar, son interdependientes y se consideran necesarias para el desarrollo óptimo de cada una. Sin embargo, la oralidad y la escritura manifiestan mayor complejidad en cuanto implican producción, es decir, son expresivas. Mientras que la escucha y la lectura se definen como receptoras, por lo tanto, no implican que sea el individuo quien trabaje en torno a ideas propias produciendo algo nuevo, lo que no hace referencia a la visión de sujeto pasivo en cuanto a construcción de significado.

Las habilidades de hablar y oír son espontáneas, por tanto, no se consideran de complejidad. Sin embargo, siguiendo a Solé⁸⁸, la dificultad no está en realizar la labor que estas habilidades involucran, sino que al hacerlo, sea de forma competente, lo que implica ir acorde a las exigencias del medio. Estar acorde a los requerimientos del

⁸⁶ Op.Cit. pág. 12

⁸⁷ Goodman, Kenneth. 1986. Lenguaje Integral. Pág. 27. Buenos Aires. Ediciones Aique. pág.16.

⁸⁸ Solé, Isabel. s.a. Aprender a usar la lengua: Implicaciones para la enseñanza. Departament de psicologia evolutiva i de l'Educació. Universitat de Barcelona. pág. 2

contexto delinea a las habilidades como “... *procesos intencionales y autodirigidos, es decir, que requieren la presencia de un objetivo, meta o finalidad y la conciencia de que dicho objetivo existe.*”⁸⁹ Esto se relaciona estrechamente con darle sentido a la utilización de aquellas habilidades, autodirección y autocontrol, lo cual implica una revisión constante por parte del sujeto.

Por otra parte, estas habilidades no se desarrollan en neutralidad, sino más bien se encuentran en constante interacción con factores que pueden promover, afectar o aportar al proceso de potenciación, los cuales pueden ser: Los propósitos que tiene el sujeto al leer, la cultura a la que pertenece el lector, sus conocimientos previos, ya sea sobre el tema o sobre la propia habilidad, control lingüístico, la actitud, los esquemas conceptuales, las instituciones en las que se estudia, etc. Por ello el trabajo en pos del desarrollo y potenciación de estas habilidades es de gran complejidad.

La lectura y la escritura entre la década de los veinte y setenta se concibió fuertemente como una actividad de decodificación y codificación, respectivamente, donde el significado no era un elemento de importancia. En la actualidad, hay una lucha constante entre las nuevas perspectivas sobre la enseñanza de la lectura y escritura y las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula, donde las últimas tienden a seguir el modelo planteado en décadas anteriores.

Hay diversas posturas metodológicas con respecto al trato en las escuelas de la lectura y la escritura por separado como en conjunto. Frente a ello, se presentan dos posturas: Teoría de transferencia de información y Teoría transaccional.

- Teoría de transferencia de información: Esta teoría es la que se conoce como teoría tradicional del proceso de lectura, la cual está orientada al texto. Aquí, se supone que, el lector toma aquello que lee y lo transfiere de la misma forma en que está escrito a su cerebro. “*Este proceso trata la lectura como producto de un proceso divisible en sus partes, en el cual el sentido y el significado se encuentran*

⁸⁹ Op.Cit. Pág.2.

*en el texto, y la lectura se rige por unas reglas fijas y universales.*⁹⁰ Es decir, se inicia el proceso cuando conocemos los fonemas y grafemas, luego sílabas, posterior frases y finalmente oraciones que nos llevarán a la lectura de un texto, donde reside el significado. Siendo el lector, un receptor de aquel significado, y no constructor de él.

De esta percepción surge lo que se denomina método fónico, éste se desarrolla en el ámbito escolar, como una acción sistemática de la labor educadora basada en los elementos lógicos y técnicos enfocándose en la enseñanza pero no en el aprendizaje. Así como el método fonético, se derivan de esta teoría otros métodos, como el alfabético, silábico, fonético-analítico y sintético, entre otros. Donde el énfasis se centra en la decodificación y no en la comprensión, siendo ésta la meta a lograr al final del proceso.

- Teoría transaccional: La presente teoría parte de la comprensión, donde esta actividad involucra al texto, las estructuras cognitivas del escritor, las del lector y la situación comunicativa, es decir, el contexto. *“Ésta teoría parte de que el lector hace sus propias hipótesis en búsqueda del significado tomando en cuenta el texto, a sí mismo, y el contexto en el cual se realiza la lectura.”*⁹¹ Se considera, por tanto, la relación e interacción entre el lenguaje y el pensamiento cuando se realiza el acto de leer, considerando las experiencias y conocimientos previos del lector, éstos construyen significados. Uno de los métodos que se derivan de ésta teoría es la del lenguaje integral, éste concibe una mirada general, señalando que *“El lenguaje se aprende del todo a la parte. Primero empleamos enunciados completos en situaciones familiares. Más tarde percibimos y desarrollamos las partes y comenzamos a experimentar con las relaciones que vinculan a esas partes entre sí y con el significado de la totalidad”*⁹² Podemos ver que la orientación de esta teoría

⁹⁰ Rivera, Ileana. La enseñanza de la lectoescritura. [en línea] Chile En: <http://www.edulect.org>. 2000. [consulta: 25 de junio de 2009] Pág.3.

⁹¹ *Ibíd.* Pág.5

⁹² Goodman, Kenneth.1986. Lenguaje Integral. Buenos Aires. Ediciones Aique. Pág. 27.

y métodos que se derivan de ella, son inversas a la primera postura. Es decir, van desde el todo a la parte y no desde la parte al todo, configurando en la mente del sujeto de inmediato un panorama amplio.

Ambas teorías se presentan como dos corrientes opuestas, no obstante, no significa inexistencia de niveles intermedios que maticen entre ambos enfoques.

Desde una perspectiva histórica, la primera teoría presentada se desarrolla en el contexto del surgimiento de la teoría conductista en psicología y del empirismo lógico en la corriente filosófica mientras que, la segunda teoría se genera en el marco del surgimiento de la psicolingüística, donde la psicología aporta desde las percepciones de cómo se aprende y se utiliza el lenguaje; y la lingüística ofrece percepciones acerca de los sistemas y las competencias que se utilizan en el lenguaje.

Podemos observar que las percepciones cambian radicalmente no sólo en la forma de concebir al lenguaje y en concreto a la lectura y escritura, sino en la percepción que hay del sujeto que realiza tales prácticas. Por ello, es importante conocer desde que perspectivas se está trabajando, ya que en ese marco es que daremos cuenta del sujeto en el que está pensando.

3.2.2.-La lectura y la escritura desde una mirada política.

Como fue señalado anteriormente, la escritura se presenta en un nivel de complejidad mayor que la lectura, ya que implica producción, es decir, un trabajo creativo por parte de la persona, un planteamiento propio. Por su parte, la lectura sitúa a los sujetos en diversas realidades. En ambas situaciones se genera lo que Michèle Petit⁹³ denomina como “espacio íntimo”. Este se define a grandes rasgos como un espacio delimitado, distinto a lo que rodea a la persona, permitiendo la construcción de un pensamiento independiente, desterritorializando su mundo, abriendo otros espacios

⁹³ Petit, Michèle. 2001. “Lecturas del espacio íntimo al espacio público. Fondo de cultura económica, México. Pág. 43.

de pertenencia, permitiendo conocer otras formas de vida que pueden ser “identificadoras”⁹⁴. Lo que para muchos resulta bastante peligroso. *“El texto viene a liberar algo que el lector llevaba en él, de manera silenciosa. Y a veces encuentra allí la energía, la fuerza para salir de un contexto en el que estaba bloqueado, para diferenciarse, para transportarse a otro lugar.”*⁹⁵ Esta forma de visualizar la lectura y la escritura, la plantean como una estrategia para abrir caminos, nuevas perspectivas en los sujetos que realizan estas prácticas. No obstante, así como han generado en los sujetos nuevas visiones, también sesgan la práctica lectora por medio de selección de literatura, autores, líneas políticas, entre otras. Este tipo de relación es la que otorga el matiz político a éstas dos prácticas siendo necesario develar el trasfondo en el manejo que puede existir por parte de los sectores que no pretenden que los sujetos se hagan concientes de su realidad y, por tanto, es menester dejar de considerarla como neutral.

3.2.3.-La lectura y la escritura en el espacio escolar.

El carácter político que tienen las prácticas de lectura y escritura, inciden directamente en el aula. La escuela se ha configurado como el espacio que sistematiza estos saberes, significando incluso uno de los lugares encargados del desarrollo a cabalidad de tales habilidades.

En consideración de las nuevas tecnologías y exigencias propias de una sociedad globalizada es que, para la escuela este proceso lecto-escritor ha tomado otras características y tendencias que esperan condecirse o satisfacer las necesidades presentes. La percepción de los sujetos, llámese familia y estudiantes propiamente tal, se vuelve tan exigente ya que se asocia la variable trabajo con la variable educación, sobre todo en las capas bajas y medias, donde la lectura y escritura se tornan la base de todo proceso. Es por esto, que el ingreso a la escolaridad, específicamente primer año básico, significa apropiarse de estas habilidades y en ello las escuelas concentran grandes esfuerzos.

⁹⁴ Op.Cit. pág. 47.

⁹⁵ Ibíd. pág. 48.

Como ya se señaló, la masificación del acceso a la escuela, generó problemas, entre ellos, tomar el desafío de incorporar a todos los estudiantes a la cultura de lo escrito, intentando hacerlos miembros de la comunidad de lectores y escritores⁹⁶. Esta meta parece ser razonable, no obstante, es necesario considerar qué entendemos por lectura y escritura en la escuela. De esto se desprende una de las grandes dificultades y cuestionamiento: ¿El desarrollo de la lectura y escritura es de calidad en todos los sectores sociales? Delia Lerner señala que lectura y escritura son “...*prácticas sociales que históricamente han sido y en cierta medida siguen siendo patrimonio de ciertos grupos sociales más que de otros. Intentar que prácticas ‘aristocráticas’ como la lectura y la escritura se instauren en la escuela supone entonces enfrentar – y encontrar caminos para resolver- la tensión en la institución escolar entre la tendencia al cambio y la tendencia a la conservación, entre la función explícita de democratizar el conocimiento y la función implícita de reproducir el orden social establecido*”⁹⁷. La incorporación de todos los sectores significa grandes esfuerzos, en tanto, estudiantes tienen familias sin alfabetizar, que no utilizan la lectura ni la escritura en la cotidianeidad, por tanto, implica el acercamiento de ellos y ellas a prácticas que no les son habituales. Es por esto que, las escuelas municipales que acogen en su mayoría a sectores deprivados socioeconómicamente implementan programas para fortalecer ciertas áreas como el subsector de lenguaje.

El trabajo sectorizado debe generar buenos resultados en el SIMCE. Para este caso, el subsector de lenguaje, busca que niños y niñas lean y escriban, entendiendo ello como lo que denominamos en párrafos anteriores, codificación y decodificación, ya que los niveles de exigencia por parte de las municipalidades son tan altas que recurren a métodos sistemáticos que van en la línea de la teoría de transferencia de información, por tanto, el desarrollo de la comprensión lectora se plantea como una meta a lograr a largo plazo, pero que en el transcurso del tiempo se va delineando como un problema de difícil alcance.

⁹⁶ Delia Lerner. 2001. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de cultura económica. México.

⁹⁷ *Ibíd.*

Las características principales de esta postura en el aula, son: Trabajar en base a material graduado, desde el pre-escolar hasta los cursos mayores con la misma línea pero en consideración de la edad y maduración de los sujetos, con un vocabulario controlado, que se repite constantemente y se refuerza con libros desarrollados para ello, se jerarquizan las habilidades que van desde el reconocimiento de grafema-fonema, sílabas, frases, oraciones hasta llegar a la construcción de textos y, por último, se controla el proceso a través de pruebas que son aplicadas a nivel comunal estableciendo un ranking donde las escuelas y los estudiantes son sancionadas simbólicamente por los resultados, entregando baterías de actividades, aparte de las actividades cotidianas, produciendo un desgaste en niños y niñas, agobiándolos con lectura y escritura descontextualizada alejándolos aún más de estas prácticas como actos de entretención, indagación o construcción crítica. Esto no sólo repercute en sus vidas como sujetos escritores y lectores, sino también a las próximas generaciones que provengan de estos niños y niñas abrumados por lecturas y escrituras sin sentido.

La escolarización de la lectura y la escritura se han planteado como exclusivas de la escuela y le restan importancia a estas mismas prácticas en la vida cotidiana. Pueden leer y escribir en sus casas, cartas a sus abuelos, amigos o amigas, pero no lo reconocen como una actividad tediosa hasta que se encuentran en la escuela. En este sentido es que, Ferreiro señala que los problemas que surgen en la actualidad, son el iletrismo o el analfabetismo funcional⁹⁸ donde la escolaridad no asegura la práctica cotidiana de leer, ni el gusto por ella, por lo que se utiliza cuando es necesario, por ejemplo, leer publicidad, pero no se realizan como prácticas cotidianas donde leer sea una actividad confortante.

Leer es una actividad difícil, pero sin duda el ejercicio que más demanda de los niños y niñas en edad escolar inicial es la escritura, la cual exige habilidades motrices finas, que resultan de gran dificultad a los y las estudiantes sobre todo cuando no hay un elemento significativo entre la escritura y el sujeto, *“los que entran en la escritura*

⁹⁸ Ferreiro, Emilia.2002. Presente y pasado de los verbos leer y escribir. Fondo de cultura económica. pág. 16

*por medio de habilidades no serán precisamente lectores con sentido, distinto es de los que entran con magia a ella*⁹⁹ Debemos tener presente que la simple transcripción de los sonidos de la lengua oral no constituyen el dominio de la escritura, sino por el contrario *“la escritura es un acto de expresión del pensamiento que constituye no solamente el instrumento de comunicación, sino fundamentalmente una herramienta que nos permite reflexionar sobre el propio pensamiento, reorganizar y producir conocimiento”*.¹⁰⁰ Siguiendo esta propuesta es que Sutton¹⁰¹ propone dos formas de visualizar la escritura: Una, como etiquetadora y la otra, como interpretativa.

La primera visión etiquetadora, se basa en una mirada descriptiva planteándose de manera independiente a la persona. Mientras la visión interpretativa se presenta como imaginativo, creativo, propositivo, donde el sujeto dice “Yo pienso que...”, “me parece que...”. Esta visión coloca al sujeto como comunicador de sus propias ideas y no sólo como vocero de ideas ajenas. Sutton señala que la escuela sólo potencia la visión etiquetadora, y estima que el proceso óptimo ha desarrollar en la escuela debiese ser desde el enfoque interpretativo que le da protagonismo al sujeto para que luego éste comente su producción a través del proceso de etiquetación.

Como podemos visualizar tanto la lectura como la escritura trabajan en base a métodos que ponen al sujeto como un receptor y transmisor de ideas que no son propias, lo que lo omite como tal.

3.2.4.-Comprensión lectora: Una problemática aguda en la educación chilena

Se ha dado cuenta de los procesos y elementos que intervienen en la adquisición del lenguaje, como competencia indispensable del ser humano e inherente a él. Posteriormente, se han visualizado las perspectivas que median en las

⁹⁹ Op.Cit. pág.27.

¹⁰⁰ Caldera, Reina, La práctica escolar de la escritura: reflexiones para una propuesta constructivista. Acción pedagógica. Vol. (12) 2003.

¹⁰¹ Sutton en Martínez Luis. “La escritura como instrumento de aprendizaje: Fundamentos y proyecciones”. Revista enfoques educacionales. Volumen (3) 2000-2001. Universidad de Chile, departamento de educación.

concepciones de la lecto-escritura donde éstas han generado grandes discusiones de corte epistemológico, psicológico, sociológico, lingüístico y pedagógico, colocando en tapete al sujeto que aprende, el contexto y las condiciones que permiten que tales habilidades se desarrollen de manera óptima. Todo este proceso introductorio tiene un solo objetivo: Ser marco general para trabajar la comprensión lectora, la cual se configura como el gran problema en la educación chilena, principalmente los sectores de pobreza.

Podemos aludir en primera instancia, desde un marco general que, el ser humano, de manera ontológica, tiene la necesidad de interpretar el mundo, y para hacerlo, primero integra la búsqueda del conocimiento, comprendiendo la realidad y lo que no es parte de ella, esto hace que utilice todas las herramientas posibles para lograr descifrar los aspectos que componen su entorno y su ser. Estas interpretaciones intentan acercarse de la manera más próxima al significado y al sentido, realizando hipótesis, y aunque sean erróneas, son el camino para dar explicación a interrogantes necesarias para el desarrollo del sujeto.

La capacidad de comprender implica la relación de otras habilidades que permitan recibir, procesar, entender y complementar información con la que ya se dispone e información nueva. Este proceso se puede llevar a cabo de diferentes maneras, tiempos y mensajes, dependiendo de cada sujeto, sus conocimientos previos, el medio familiar-social-cultural y las motivaciones e intereses.

La comprensión es una facultad necesaria para integrarse y participar en la transformación de la realidad, junto y considerando a los otros, como se plantea en el Informe de UNESCO de la Comisión Internacional sobre *la Educación para el Siglo XXI*¹⁰² *“Todo convida entonces a revalorizar los aspectos éticos y culturales de la educación, y para ello dar a cada uno los medios de **comprender** al otro en su particularidad y **comprender** el mundo en su curso caótico hacia una cierta unidad.”*

¹⁰² Delors, Jackes y otros. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre *la Educación para el Siglo XXI*. “La Educación encierra un tesoro” Pág. 14.

*“...tras el profundo cambio de los marcos tradicionales de la existencia, nos exige **comprender** mejor al otro, **comprender** mejor el mundo. Exigencias de entendimiento mutuo, de diálogo pacífico y, por qué no, de armonía, aquello de lo cual, precisamente, más carece nuestra sociedad.”* De esta manera vemos como la comprensión en su más amplia concepción abarca aspectos fundamentales en la vida del ser humano, imprescindibles para la interacción e integración de los sujetos al mundo social.

En segunda instancia, se centra la discusión en la comprensión, pero avocada a la lectura.

La comprensión lectora se considera siempre, dependiente de la perspectiva en que se trabaje el lenguaje, como aspecto transversal a todas las áreas del conocimiento. Algunas perspectivas comienzan ese trabajo desde el inicio de la lecto-escritura y otros lo hacen gradualmente para llegar a ella a través de un proceso de segmentación que va desde las partes al todo. *“En la década de los sesenta se pensaba que el éxito en la comprensión lectora dependía de los procesos de decodificación: si los alumnos eran capaces de identificar las palabras del texto, la comprensión estaría asegurada.”*¹⁰³ Como se ha señalado anteriormente, la codificación y decodificación ya no es sinónimo de comprensión lectora.

Desde el modelo interactivo, la comprensión lectora, se concibe como la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe del tema, es decir, sus conocimientos previos. Así la lectura no es un proceso radical de cambio, sino un proceso de selección y acomodación progresiva de la nueva información, la cual debe ser significativa para que al sujeto le haga sentido. En esta dinámica es que, la comprensión lectora aporta a la construcción y apertura de mundo.

¹⁰³ Gómez-Villalba, Elena y Nuñez, Pilar. 2007. Textos de didáctica de la lengua y de la literatura. Monografía: la construcción del hábito lector. La enseñanza de la lectura en el aula. Universidad de Granada.

La comprensión lectora se constituye de niveles de complejidad que permiten visualizar cual es la calidad de comprensión del sujeto. Estos niveles son:¹⁰⁴

- Nivel literal: Este nivel se reconoce como el nivel inicial dentro el proceso de comprensión lectora, rescata la información que se encuentra planteada a nivel explícito, es decir, conforme al texto. Se exige reconocer personajes, ya sea principales o secundarios, tiempo, lugar donde se desarrolla el relato, establecer secuencias, relaciones de causa- efecto y, en un nivel literal más profundo se presenta el reconocer ideas principales, realizar cuadros sinópticos, etc.
- Nivel inferencial: Inferir es deducir alguna idea a partir de otra. En este nivel se establecen relaciones entre lo que hemos leído, lo que señala el texto de manera explícita, y los conocimientos y experiencias previas del sujeto. Este nivel tendrá por objetivo generar conclusiones lo que implica un grado mayor de abstracción.
- Nivel crítico: *“La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído”*¹⁰⁵. Éste requiere de un ambiente que genere confianza y permita emitir juicios por parte de quien lee. No obstante, éste tipo de lectura requiere de criterio y esa construcción se debe trabajar. Hay diversos tipos de juicios: Unos permiten discernir entre realidad y fantasía; adecuación y validez, lo que implica comparar lo que está escrito con otras fuentes de información; apropiación el cual requiere de una mirada panorámica frente a un texto, pero también de sus partes para poder sumergirse en el; y por último una de las más conocidas, de rechazo o aceptación, donde se involucra el sistema de valores del lector.

¹⁰⁴ ¿Qué es la comprensión lectora?

[http://formacion-docente.idoneos.com/index.php/Did%C3%A1ctica_de_la_Lengua/Comprensión_del_Lector_a#lectura_literal_en_un_nivel_primario_\(nivel_1\)](http://formacion-docente.idoneos.com/index.php/Did%C3%A1ctica_de_la_Lengua/Comprensión_del_Lector_a#lectura_literal_en_un_nivel_primario_(nivel_1))

¹⁰⁵ op. Cit.

- Nivel apreciativo: Se refiere a la valoración, es decir, a cuan representado se sienten los lectores con los personajes, con la historia, entre otras.
- Nivel creativo: Incluye cualquier actividad que se relacione con producción, con construir algo nuevo a partir de lo que se ha visto, se refiere a transformar lo que ya está presente.

La comprensión de los estudiantes se centra principalmente en el aspecto literal, es decir, rescatar información determinada, que los ubica en un estrato inicial dentro del ámbito de la comprensión. También podría existir la presencia del nivel inferencial, en que logran relacionar ciertas ideas y sucesos, realizando interpretaciones básicas sobre un tema. El nivel crítico, es uno de los niveles más deficientes en formación, esto se debe a la falta de potenciación del desarrollo de cualidades valóricas y actitudinales, como emitir juicios y opiniones, hacer apreciaciones desde lo valorativo y ético, para lograr actitudes propositivas y constructoras de nuevas ideas, planteando opciones de transformación, de acuerdo a los temas y situaciones presentadas. El sentido de valorar lo concreto y memorístico, como las pruebas estandarizadas lo hacen, es darle importancia al aprendizaje de corto plazo, lo que se ve demostrado en la necesidad de que los estudiantes dan respuestas esperadas, sin dar cabida a la generación de respuestas propias, que promuevan la construcción de interrogantes y soluciones autónomas e independientes.

Una propuesta que plantea la consideración del contexto de los estudiantes y los ubica en un papel protagónico, construyendo conocimiento contextualizado y haciéndose parte del espacio educativo de forma activa es el curriculum integrado.

3.3.-Curriculum integrado: una propuesta para la potenciación de la comprensión lectora en sectores de pobreza

La educación integral, vertiente de la corriente holística, se fundamenta básicamente en la percepción del sujeto como un ser integro. En esta línea es que: *“Se tienen en cuenta todas las facetas de la experiencia humana, no sólo el intelecto racional y las responsabilidades de vocación y ciudadanía, sino también los aspectos físicos, emocionales, sociales, estéticos, creativos, intuitivos y espirituales innatos de la naturaleza del ser humano”*¹⁰⁶Ello tiene como objetivo potenciar al sujeto sin parcelarlo en su desarrollo.

Según J. Miller la expansión de la industria, la urbanización, el transporte, el crecimiento demográfico, la regulación del trabajo infantil, sumado la obligatoriedad de asistencia a la escuela, entre otras, fomentan la compartimentación y estandarización del conocimiento. Frente a esto la educación integral yergue como una alternativa transversal en la vida, donde la amplitud de este tipo de educación se diversifica tomando variados matices, y desde ahí surge el curriculum integrado.

El curriculum integrado se manifiesta como una herramienta concreta en el trabajo escolar que tiene como fin promover la integración de lo social, de las experiencias y los conocimientos. Siguiendo a James Beane, es: *“Una teoría del diseño curricular que se ocupa de mejorar las posibilidades de la integración personal y social mediante la organización del currículum en torno a problemas y temas importantes, identificados de forma colaborativa por educadores y alumnos, sin tener en consideración la separación por asignaturas”*¹⁰⁷Esto abre espacios para poner en tapete inquietudes, problemas, intereses, que no necesariamente se consideran en el curriculum nacional.

¹⁰⁶ Yus ramos, R. 2001. Educación integral. España. Editorial Desclée de Brouwer. pág. 25.

¹⁰⁷ Beane, James. 2005. “La integración del curriculum”. Madrid. Ediciones Morata. pág. 41.

Para comprender el curriculum integrado se plantean cuatro dimensiones:

1. Integración como diseño curricular

El diseño curricular cuenta con diversas características:

- A) Se organiza en torno a problemas y temas individuales y sociales.
- B) Las experiencias de aprendizaje se orientan al tema, o también denominado centro organizador, no al logro de resultados en un examen.
- C) El centro organizador se programa de forma que los conocimientos pertinentes se integran en el contexto de la misma escuela.
- D) Se realizan proyectos y actividades que implican una aplicación real de los conocimientos y experiencias.
- E) Se requiere la participación de los y las estudiantes en la construcción curricular.¹⁰⁸

2. Integración de la experiencia

La experiencia debe plantearse, siguiendo a Dewey, no sólo como una actividad sino una instancia que genere otras experiencias educativas y en este sentido la trascendencia es fundamental en la selección de ella¹⁰⁹. Es decir, no disociarla del conocimiento que se está potenciando a través de la acción pedagógica y, develar las repercusiones en otras experiencias, lo que determina la riqueza de las mismas. Ello alude que *“...experiencias constructivas y reflexivas no sólo amplían y profundizan la actual comprensión que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo, sino que también ‘se aprenden’ de tal forma que se pueden transferir y usar en situaciones*

¹⁰⁸ Op.Cit. pág. 29-30.

¹⁰⁹ Dewey, John. 1962. Experiencia y educación. Argentina. Editorial Losada. p. 25.

nuevas”¹¹⁰ Por tanto, la integración de la experiencia es necesaria en la construcción del aprendizaje significativo, siendo ineludible su consideración.

3. Integración social

La integración social refiere a la participación de los estudiantes desde *“el concepto democrático de la gestión participativa y colaborativa en la toma de decisiones”*¹¹¹ La cual se concretiza en la organización del currículum en base a problemas personales y sociales tratando de integrar ambos aspectos de manera equánime. Lograr la formación de sujetos que se atrevan a plantear y proponer nuevas herramientas, líneas de pensamientos, etc. Requiere de autoestima, iniciativa, voluntad, perseverancia, entre otras, que deben ser potenciadas para que el sujeto se enfrente a las problemáticas que se presentan, lo que requiere de la participación de la comunidad, educativa y local como también otras instancias como son los medios de comunicación, permitiendo la formación de percepciones, valores, formas de actuar.

De esta manera es importante que la comunidad se apropie de los espacios, logre sinergia con la escuela, y ésta última se construya como encuentro simbólico que aglutine un conjunto de percepciones sobre el grupo mismo y sus problemáticas pretendiendo ser una instancia para la construcción de una identidad conjunta. *“Si la escuela ha de propiciar la integración en la comunidad local y en la más amplia, tendrá que actuar como un centro de la comunidad, mantener fuertes vínculos con ésta, hacer que se la quiera y se la apruebe, promover los contactos transculturales, fomentar las actividades humanitarias, ofrecer el desarrollo de diversos tipos de competencia social y en especial un liderazgo integrador, planificar de forma sistemática aprendizajes comunes, estimular el esfuerzo de cooperación [Y] ser ejemplo de métodos de acción democráticos.”*¹¹² Siendo así la escuela una herramienta para y por la comunidad.

¹¹⁰ ibíd. Págs. 29-30.

¹¹¹ Beane, James. 2005. “La integración del currículum”. Madrid. Ediciones Morata. p. 27.

¹¹² Ibíd. Pág.54.

4. Integración de los conocimientos

La integración de los conocimientos es una distinción con la que cuenta el curriculum integrado. El conocimiento se organiza con fin de formar sujetos que puedan afrontar los problemas cotidianos tanto individuales como sociales. El fundamento base de la integración curricular del conocimiento es que, el enfrentar un problema implica utilizar todo el acervo que se ha construido, independiente de una disciplina particular. Por ello, se presenta incoherente el trabajo compartimentado si la vida cotidiana se debe enfrentar globalmente.

Cuando el curriculum es contextualizado para el estudiantado adquiere sentido. *“Concebir de este modo la integración de los conocimientos y de sus usos, como un instrumento para afrontar problemas reales, es signo de un sentido más profundo que subyace en la idea de la integración curricular, es decir, sus posibilidades para contribuir a dar vida a la democracia en los centros educativos”*¹¹³. Es necesario entonces, hacer una distinción que regularmente en la bibliografía, según Beane, se reprocha, la asignatura como “enemigo” de la integración del conocimiento.

La asignatura trata temas de una disciplina, pero ésta última se considera más amplia que la primera. En la asignatura se conserva la frontera del conocimiento, presentándose como un *“endurecimiento de las categorías que las disciplinas suponen representar”*¹¹⁴. La disciplina, por su parte, se reconoce como un campo de indagación sobre cierto aspecto del mundo, más amplio en su labor de abordar el conocimiento. A través de estas consideraciones se establece de manera clara y explicativa que la integración del conocimiento necesita de disciplinas para ser profundizado. Por tanto, el problema surge cuando en el afán de mantener los límites se pierden conexiones importantes y significativas. En este sentido se considera la integración del conocimiento una de las mayores tensiones en la implementación del curriculum integrado.

¹¹³ Op.Cit. pág. 29

¹¹⁴ Ibíd. pág. 63.

Las dimensiones mencionadas dan cuenta de la particularidad del curriculum integrado, como una propuesta innovadora.

A continuación se presentan dos criterios para organizar el conocimiento, propias de éste tipo curricular:

- Centro organizador como problemas o temas sociales: Refiere al conocimiento apoyado en los problemas, sus causas, pero también una solución posible, por parte de los y las estudiantes.
- Centro organizador como temas o intereses de los propios estudiantes: Se inclina a organizar el trabajo en base a los intereses o temas de atracción para los estudiantes. Esto implica que los y las estudiantes puedan llevar temas que son personalmente interesantes al trabajo en aula.

Los dos centros organizadores se justifican principalmente, porque tanto los temas sociales e intereses de los sujetos están relacionados a las experiencias personales y cotidianas de la vida. No obstante, es habitual la confusión, a la hora de utilizar los criterios, con la multidisciplinariedad. Ésta en rigor, no es sinónimo de integración curricular debido a que cada asignatura, delimitada en su conocimiento, trata el mismo tema que la otra materia, pero no se comunican entre ellas, lo que no hace referencia en ningún caso a la integración curricular.

Es en esta línea que se presenta la siguiente confusión en los criterios de organización:

- Centro organizador de temas que se tratan en la currícula basada en asignaturas: La Edad media, las moléculas, mitos y leyendas, entre otras que son temas preferentemente tratados como parte de una cultura eurocéntrica.

- Centro organizador de “temas atractivos”. Éste se discute frente a ella, dos puntos: La primera, si el tema merece realmente el tiempo que se le dedica; segundo, quién escoge el tema, si los estudiantes o los docentes. Ejemplos de estos temas puede ser “ositos de peluche”.
- Centro organizador como ‘proceso’. Es decir, se trabaja en torno a conceptos tales como “los sistemas”, “los ciclos”, “las estaciones”, etc. Estos se consideran como susceptibles de ser aplicados a cualquier tema que se trate, por lo que se considera que más que una unidad no tratan nada en particular, dejando quizás demasiado abierta las áreas a potenciar.

Frente a esto, es importante hacer una distinción específica, los temas atractivos pueden ser ricos pedagógicamente, sin embargo, no se estaría refiriendo al curriculum integrado, porque no considera a los estudiantes en la proposición del tema.

3.3.1.- Metodología en el curriculum integrado

En lo que refiere a la metodología utilizada en el curriculum integrado es necesario esclarecer que el eje central es la integración de lo social, por medio del planteamiento de problemáticas por parte de los sujetos, del conocimiento y la experiencia donde el paradigma que guía ese proceso es el constructivismo. Por tanto, la metodología utilizada debe orientarse a lograr que los estudiantes planteen sus intereses, motivaciones y problemas para trabajar en torno a ellos como directrices centrales de aprendizaje. En esa línea el curriculum integrado, no necesariamente presenta una metodología distinta de otras propuestas constructivistas, sino más bien el matiz que lo diferencia es la organización del conocimiento y de la experiencia.

Jurjo Torres propone algunas estrategias base para el desarrollo del curriculum integrado, siendo principalmente la elaboración de unidades didácticas y métodos de

proyecto¹¹⁵ Éstas, se planifican en cuestiones amplias, tales como metas educativas, lo que se plantea como objetivos pedagógicos; también recursos, de infraestructura y económicos; elaboración conjunta, docentes-estudiantes, del plan de investigación para estudiar y trabajar el tema en cuestión; organización de los estudiantes, grupal e individual; e instancias de reflexión ya sea a nivel de docente como estudiante, ya que será la practica diaria la que dé matices en relación a las decisiones que se deben tomar al avanzar en el proceso.

En primera instancia para lograr construir las planificaciones integradas el docente en su calidad de mediador debe realizar un diagnóstico previo a nivel de curso que le permita visualizar los aspectos influyentes en el aprendizaje de los sujetos considerando el aspecto socioeconómico, el nivel de desarrollo cognitivo, afectivo y motor, así también las visiones de la familia y de los niños y niñas con respecto a la educación, expectativas, entre otras. Y un elemento fundamental es indagar en la forma en que aprenden los sujetos, sus estilos de aprendizaje y el conocimiento que tienen sobre el trabajo desde lo holístico, esto se irgue como un aspecto clave para reflexionar sobre las estrategias a utilizar para lograr un aprendizaje significativo. Las experiencias previas en base a la modalidad de trabajo son fundamentales, porque ya se han aprehendido formas de abordar el conocimiento, por tanto, es necesario ir de manera paulatina incorporando en los sujetos nuevas formas de aprender y concebirse a sí mismos como protagonistas en el aprendizaje, lo que les permitirá trabajar en torno al curriculum integrado.

Las estrategias que se utilizan en el curriculum integrado hacen referencia a la investigación en aula, "...como uno de los recursos más idiosincrásicos para su desarrollo"¹¹⁶ abriendo espacios para construir información desde la propia experiencia, definiendo el tema, localizando, seleccionando organizando y evaluando la

¹¹⁵ Torres, Jurjo. 1994. Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Madrid. Ediciones Morata. págs. 184-223.

¹¹⁶ Op.Cit. pág. 238

información concibiendo ese trabajo tanto para sí mismo como para otros¹¹⁷. Siendo clave dentro de ese proceso la organización de los estudiantes, porque permite que escojan los temas de interés en base a sus inquietudes personales y establezcan redes de coherencia con los intereses o preocupaciones de sus pares. Para ello, es necesario que los estudiantes se sientan cómodos con quienes trabajan y se organizan. Sin embargo, también es menester analizar si los estudiantes se potencian entre sí para lograr efectivamente el aprendizaje.

La construcción de redes temáticas, es considerada también distintiva del currículum integrado. Éstas se construyen con los estudiantes y el docente por medio de los temas propuestos por los niños y niñas a nivel de curso para generar conexiones en los diversos temas que pueden estar tratándose en el aula, o bien, dar cuenta de lo que cada grupo desarrolla. La idea es posicionar un concepto central que desencadena la visión de características del suceso o elemento, conexiones con otras áreas, etc. Para ir construyendo una panorámica general de objeto de estudio.

Para finalizar la revisión de algunas líneas para el trabajo de currículum integrado, es ineluctable mencionar la instancia reflexiva. Ésta tiene diversas formas dentro del proceso; la primera es la instancia de indagación en los intereses por parte de los niños y niñas, cómo instancia que desencadenará otro espacio que es el de organizar la información y lograr los objetivos, el cual también se ve envuelto en la reflexión y por último, la pregunta de cómo se desarrollo el proceso general. Es posible visualizar a través de esta breve descripción que el aspecto reflexivo es transversal e inherente al desarrollo del proceso.

Por otra parte, se encuentra la instancia de los docentes en torno al currículum integrado, ya que constantemente se presentan situaciones nuevas que requieren de la búsqueda de estrategias para lograr que alcancen los objetivos que los estudiantes se han propuestos. Éste debe desarrollarse en la línea de grupos reflexivos que permitan comentar, compartir y proponer estrategias para el trabajo.

¹¹⁷ *Ibíd.* pág. 239

3.3.2.- Rol del profesor y profesora en el curriculum integrado

Para la propuesta de curriculum integrado es relevante que el educador/a se configure dentro de una sociedad cambiante y dinámica, como investigador/a. Frente a ello, Stenhouse señala que, *“La investigación aplicada a la educación debe considerarse como análisis de nuestra experiencia como educadores y la tentativa de verificar hipótesis...”*¹¹⁸ Esto indica que deben ser sujetos activos frente a la teoría pedagógica, pero además ser sujetos que analicen su realidad en pro de las mejoras en la calidad de las prácticas que se llevan a cabo. Como señala Perrenoud¹¹⁹ hay dos posturas que son de importancia: La práctica reflexiva y la implicación crítica. Ambas se remiten a una sociedad cambiante, que exige reflexión sobre la experiencia, y junto con ello que los docentes tomen una postura en el debate político sobre la educación en curso de una escuela democrática.

Ahora bien, no se puede creer que el docente sólo con formarse como un investigador sea un sujeto crítico y reflexivo, sino más bien apunta a que éste recurso sería una forma distinta de serlo. En definitiva, porque habla de un docente que trabaja en la realidad de su escuela, en su contexto y que frente a ello no debe sólo investigar sino también desarrollar metodologías que vayan en favor de la realidad de cual son parte. Sin embargo, Woods señala que *“La enseñanza y la investigación educativa no han gozado de una feliz asociación”*¹²⁰ añadiendo que, muchos profesores/as no encuentran en la investigación una relación con la pedagogía, *“Una de las razones principales de este abismo entre maestros e investigadores reside, me temo, en el simple hecho de que gran parte de la investigación no ha sido realizada por maestros”*¹²¹. Esto hace alusión a que quienes investigan sobre educación, no son docentes, sino sujetos de otras áreas como sociología, psicología, antropología,

¹¹⁸ Stenhouse, L. 1991. Investigación y desarrollo del currículo. Madrid. Editorial Morata. pág. 259.

¹¹⁹ Perrenoud, P. 2001. La formación docente en el siglo XXI. Universidad de Ginebra.

¹²⁰ Woods, P. 1987. “La escuela por dentro”. España. Editorial, Paidós. pág. 14.

¹²¹ Ibíd. pág. 14.

economía, entre otras. Si bien es de gran aporte a la teoría de la educación, hay algo a lo que no pueden acceder éstos y es a la práctica.

La postura entonces es que los profesores/as deben trabajar de manera reflexiva frente las demandas y problemáticas sociales que van aconteciendo en el país e ir de manera paulatina vinculando su práctica a tales sucesos, teniendo siempre una opinión, porque el docente al realizar sus prácticas pedagógicas se involucra a nivel ético, moral e ideológico. McLaren señala que, *“El maestro realiza una función social que nunca es inocente. No hay esfera neutral y no partidista dentro de la que el maestro pueda refugiarse para articular la experiencia del estudiante. Como alguien que toma seriamente el vínculo entre el lenguaje, el conocimiento y el poder; el maestro debe primero dignificar su posición reconociendo que la fundamentación de toda actividad humana, incluyendo la enseñanza, está comprometida con las posibilidades de la vida humana y la libertad”*¹²². Por tanto, el docente no debe ser sujeto ajeno a los movimientos que tiene el conocimiento, la familia, las culturas juveniles, los niños y niñas, y en general la comunidad local y la sociedad.

Ahora bien, la formación de profesores/as como investigadores, no es la panacea en educación, sin embargo representa un gran aporte para develar las estructuras que se encuentran invisibilizadas, aportando a la configuración de educador que se posiciona dentro de la escuela como un sujeto que construye conocimiento, pero no de manera aislada sino con la comunidad lo que fomenta el aprendizaje contextualizado y significativo de todos quienes participen en ese proceso.

3.3.3.- Evaluación en el curriculum integrado

La evaluación es uno de los elementos más importantes dentro de toda práctica pedagógica. En la línea del curriculum integrado, Torres señala *“A la hora de planificar cómo se va a realizar la evaluación de la unidad didáctica integrada, se necesita decidir*

¹²² McLaren, Peter.2005. La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Edición Siglo XXI.

*qué información es la pertinente y cómo se va a obtener y en qué momentos*¹²³ dando cuenta que, para decidir qué evaluar debemos considerar lo que como comunidad queremos saber. Por tanto, es necesario dar cuenta de que si los estudiantes proponen su propio currículum también debe participar en el proceso de evaluación. Para ello, se plantea la autoevaluación y coevaluación, a parte de la evaluación que construye el profesor/a, donde además puede presentarse que sean ellos y ellas mismos/as quienes construyan los indicadores que crean adecuados.

Dentro de esta orientación curricular es necesario plantear que hay bastantes obstáculos en su implementación, como forma alternativa de presentar el conocimiento y las prácticas en general. Por ello la evaluación como elemento esencial no puede quedar fuera de las tensiones que se desarrollan frente a ella.

Santos Guerra¹²⁴ señala algunos factores que condiciona el aprendizaje, entre los que se encuentran las **presiones sociales**. Aquí se desarrolla un aspecto importante: El conocimiento tiene lo que se denomina valor de cambio, es decir, se puede canjear por una calificación. Éste tiene un peso social y cultural que para la familia es de suma importancia, por tanto, para el sujeto también se transforma en algo a considerar. En este marco se desarrollan los mecanismos de clasificación y selección del sujeto, por tanto, es ineludible hablar de la importancia del currículum integrado en el valor opuesto, el valor de uso.

El valor de uso es la utilidad, el sentido, la relevancia y significado del conocimiento, es aquí donde importa el aprendizaje del estudiante.

En términos de evaluación, en el currículum integrado el valor de uso debiese ser el norte. No obstante, no es posible excluir el valor de cambio de la práctica, pero si

¹²³ Torres, Jurjo. 1994. Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid. Ediciones Morata. pág. 256.

¹²⁴ Santos, Miguel. 2003. Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional y de persona eres. Enfoques educacionales, Volumen (5), Nº 1. Universidad de Chile, Depto de Educación.

podemos darle un énfasis superior al valor de uso, ligándolo profundamente con el logro del aprendizaje significativo.

Frente a todo lo señalado es importante retomar el rol del docente en la evaluación. Santos Guerra señala algunos aspectos que se deben tratar, los cuales son coherentes con la visión de profesor/a que se propone en el curriculum integrado:

- Poner en tela de juicio las prácticas evaluadores.
- Realizarse preguntas que conduzcan a un proceso de investigación riguroso
- Desde la investigación tomar decisiones para la mejora de las prácticas evaluadoras y por ende en las pedagógicas.
- Exigir las condiciones en los centros para que ello suceda.¹²⁵

Bajo esta perspectiva, es que debemos tener claro que la evaluación es un elemento central en las prácticas pedagógicas y además implica una postura crítica por parte del profesor/a, en pro del desarrollo de mejores prácticas y del logro del aprendizaje significativo que en este trabajo tiene el valor adicional de construirse por y para la sociedad.

¹²⁵ Op.Cit. Págs. 78-79.

Capítulo IV: Marco metodológico

4.1.- Pregunta de investigación

¿Cómo la aplicación pedagógica “Leyendo el mundo, comprendo y transformo” basado en los lineamientos del currículum integrado aporta a la mejora de la comprensión lectora en niños de tercero básico de la escuela Miguel Cruchaga Tocornal de la comuna de Puente Alto?

4.2.- Objetivos del estudio

4.2.1.- Objetivo general

- Conocer cómo la aplicación pedagógica “leyendo el mundo comprendo y transformo” basado en los lineamientos del currículum integrado aporta a incrementar la comprensión lectora de niños de tercero básico “A” del colegio Miguel Cruchaga Tocornal de la comuna de Puente Alto.

4.2.2.- Objetivos específicos

- Diseñar un programa de aplicación pedagógica basado en los lineamientos de currículum integrado.
- Aplicar, monitorear y evaluar programa de aplicación pedagógica basado en los lineamientos de currículum integrado. en el curso tercero básico “A” del colegio Miguel Cruchaga Tocornal de la comuna de Puente Alto.
- Conocer la situación inicial y final en comprensión lectora del grupo experimental tercero básico “A”; y grupo control, tercero básico “C” del colegio Miguel Cruchaga Tocornal por medio de aplicación y análisis de resultados estadísticos de pre y postprueba de comprensión lectora.

- Conocer el significado que le otorgan los niños del tercero básico A de la Escuela Miguel Cruchaga Tocornal de la comuna de Puente Alto a la aplicación basada en lineamientos del currículum integrado por medio de un foco grupal.
- Conocer las concepciones del en torno a la aplicación pedagógica basada en lineamientos de curriculum integrado por medio de entrevistas a profesores a través del análisis cualitativo de análisis de contenido.

4.3.- Paradigma y tipo de estudio

En conformidad con los objetivos del estudio la metodología se basará en un enfoque de naturaleza mixta (cualitativo y cuantitativo), considerando el aspecto cualitativo de forma relevante al reconocer la experiencia y los discursos de los estudiantes como fundamentales para el conocimiento profundo de la investigación y de forma complementaria el aspecto cuantitativo, aportado por la utilización de instrumentos del tipo pre-post test.

El estudio estará situado en el nivel exploratorio, considerando que, *“Los estudios de tipo exploratorio se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes”*¹²⁶ Esto se devela a través de la escasa bibliografía existente en lo que refiere al currículum integrado y su relación con la comprensión lectora.

En esta línea de la investigación el objetivo es conocer cómo una aplicación pedagógica determinada basada en los lineamientos del currículum integrado puede mejorar la comprensión lectora en una institución que atiende a sectores de pobreza. Así éste tipo de experiencias pedagógicas en su calidad de estudio exploratorio *“...por lo general determinan tendencias, identificar relaciones potenciales entre variables y*

¹²⁶ Op.Cit. pág 58

*establecen el 'tono' de investigaciones posteriores más rigurosas*¹²⁷ Por lo tanto, se considera como una investigación que abre camino a una temática y relación poco abordada y que puede aportar a la consideración de nuevas propuestas en aula, ya sea en lo que refiere a concepción de la comprensión lectora como a la forma de abordar metodológicamente el desarrollo de la comprensión lectora.

Sin embargo, considerando la complejidad y relevancia de la comprensión lectora como problema de investigación es que, de modo complementario se aplicará la modalidad denominada de “preprueba- postprueba y grupos intactos”¹²⁸, en la cual se realiza medición antes-después con dos grupos naturalmente constituidos, grupo experimental y grupo de control. Esta aplicación complementaria, que se ubica en la línea cuantitativa, es un aporte, en tanto nos permitirá tener una visión general sobre el área de la comprensión lectora.

4.4 - Aplicación pedagógica “Leyendo el mundo comprendo y transformo”

La aplicación pedagógica se desarrolló durante nueve semanas, dos veces por semana 2 horas pedagógicas por sesión. Las actividades se realizaron considerando cuatro momentos: **Acuerdos de convivencia y objetivos de la actividad diaria**, éstos buscaban establecer de manera acordada junto a los niños ciertas normas de comportamiento para trabajar adecuadamente, además de dar a conocer cual era el propósito de cada actividad con el fin de dar una estructura ordenada para el desarrollo del trabajo; La **Motivación**, fue orientada por las tesisistas, principalmente, considerando los temas que a los niños les fueran atractivos, los cuales eran posibles visualizar a través de conversaciones, comentarios entre pares, observación, entre otras. La motivación se configuraba como elemento lúdico de anclaje al objetivo de la clase; **Actividad central**, los estudiantes desarrollaron su trabajo de acuerdo a los temas que escogían, proponiendo actividades como; lecturas, búsqueda en Internet, material de apoyo aportado desde casa, conocimientos individuales sobre el tema, entre otras;

¹²⁷ Dunkhe en Ibíd. pág. 59.

¹²⁸ Ibíd. Pág. 173.

Evaluación metacognitiva, se configuró como una instancia de reflexión en torno al cumplimiento y desarrollo del objetivo pedagógico planteado.

El trabajo de los niños se realizó de manera grupal, donde los mismos estudiantes designaban tareas individuales para los objetivos de sus trabajos. Las tesisas acompañaban y guiaban el proceso de organización, planteamiento de propuestas y concreción de éstas de manera personalizada a cada grupo.

La mediación pedagógica por parte de las tesisas fue un trabajo reflexivo sesión a sesión basado en el trabajo diario que realizaron los niños, significando ello una búsqueda de estrategias pedagógicas para guiar de manera adecuada el proceso tanto a nivel grupal como individual. Por tanto, si bien existían líneas que guiaban y definían el trabajo a realizar, la planificación de las actividades fue sesión a sesión.

4.5- Instrumentos de recolección de datos

Para recoger información necesaria y coherente de acuerdo a los objetivos planteados es que se utilizan dos instrumentos de recolección información cualitativa utilizando el Focus Group y entrevistas para conocer el significado y las percepciones de los estudiantes y docentes respecto a la mediación, agregando un tercer instrumento como elemento complementario a la investigación, la aplicación de Preprueba-postprueba de comprensión lectora.

Para conocer la opinión de los niños como sujetos protagónicos en el proceso se recurrió al foco grupal, y para conocer la visión de los docentes; entrevista.

1. Foco grupal para conocer la opinión de los niños en torno a la aplicación pedagógica de curriculum integrado.

El foco grupal se realiza posterior a la aplicación pedagógica con el fin principal de conocer la visión que tienen los niños acerca del trabajo que han realizado en torno al

currículum integrado, siendo ellos los principales protagonistas. En esta línea se entiende el foco grupal como una instancia de “...procesos de interacción, discusión y elaboración de unos acuerdos dentro del grupo acerca de unas temáticas que son propuestas por el investigador”¹²⁹ La ventaja que nos ofrece el foco grupal es que “permite una aproximación y discusión relativamente rápida y multidimensional de una temática”¹³⁰. Esto permite conocer una visión compartida del grupo, donde los sujetos se explayan, logrando consensos o disensos respecto de la temática planteada.

El foco grupal se conformó de 9 niños, siendo éstos los líderes de cada grupo de trabajo a lo largo de la aplicación pedagógica, los cuales fueron escogidos por los mismos niños grupos de trabajo. Éste fue mediado por una persona externa para que la presencia de las tesis no influyera en las respuestas de los sujetos.

2. Entrevista a profesores que presenciaron la aplicación pedagógica en torno al currículum integrado.

La aplicación pedagógica en torno al currículum integrado, se realizó en las horas pedagógicas que correspondían a matemática, lenguaje y comunicación y hora de estudio. En este proceso los profesores de asignaturas permanecían en el aula observando la aplicación. Por tanto, se consideró de relevancia conocer la opinión que construyeron los docentes en tanto presenciaron el trabajo pedagógico.

Para indagar en la visión respecto a la metodología de trabajo y el proceso experimentado en el marco de la mediación curricular, considerando que son agentes participantes del sistema educativo que se imparte en la institución es que se realizaron entrevistas a ambos profesores, entendiéndola como “Una auténtica intención de comprender al otro en su propio lenguaje, de pensar en sus propios

¹²⁹ Aigner, Miguel. s.a. La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. [En línea] En: http://www.unesrvirtual.com.ve/biblioteca/mer/mer006/biblioteca_mis/Unidad_2/ComplementariasMet/la-tecnica-de-recoleccion-de-informacion.pdf [consultado: 13 de noviembre 2009]

¹³⁰ Ibíd.

*términos, de descubrir su universo subjetivo*¹³¹. Los profesores entrevistados fueron la profesora jefe del grupo experimental y encargada de la asignatura de lenguaje y comunicación; y el profesor jefe del grupo de control, encargado de la asignatura de matemática y comprensión del medio social.

3. Preprueba-postprueba de comprensión lectora.

La preprueba y postprueba de comprensión lectora realizada por las tesis y fue validada por expertos.

La construcción del instrumento se basó en lo que proponen los Mapas de Progreso del Aprendizaje en el ámbito de lectura en el nivel 2 que corresponde a tercero y cuarto básico. La progresión de la comprensión lectora considera tres dimensiones¹³²:

- a) Tipos de texto: En esta dimensión se considera la diversidad de textos tanto literarios como no literarios y los elementos que se van complejizando como vocabulario, tiempo y ambiente en que se desarrolla la historia, cantidad de personajes, extensión del texto, entre otras.
- b) Construcción del significado: La dimensión que se presenta requiere de habilidades que permitan la construcción progresiva del significado, tales como la especulación, hipotetización, planteamiento de preguntas, entre otras. Donde es necesario tener presente el estadio de desarrollo cognitivo, es decir, el nivel de razonamiento del sujeto. Las habilidades deben ir enfocadas a extraer información explícita, realizar inferencias, relaciones entre la información, dar opiniones y comentarios, interpretar, entre otras.

¹³¹ Serrano, Gloria. 1998. Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Vol. II. Técnicas y análisis de datos. Editorial La muralla. pág. 44.

¹³² Ministerio de Educación. Mapas de Progreso del Aprendizaje. Lenguaje y comunicación. Sector lenguaje y comunicación. Mapa de progreso de lectura. <http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/mapas/mapa-lenguaje.pdf> págs. 5-6. [consultado: 18 de mayo de 2009]

c) Reflexión y evaluación: Ésta dimensión refiere esencialmente a la valoración y formulación de juicios. Ello surge del enfrentamiento entre el texto y el lector, donde el primero aporta una serie de juicios, valores, opiniones, hechos, sucesos que se desarrollan a lo largo de la historia, y el segundo, comparar, contrasta, atribuye, entre otras desde su vivencia, experiencias, ideas y conocimientos previos. Lo que va formando el criterio de los estudiantes y manifestando la construcción de la autonomía en el pensar.

Es importante destacar que estas dimensiones se presentan como imprescindibles para “comprender”, entendiendo ésta como una competencia, que no sólo se utiliza a nivel escolar, sino más bien su principal función, es lograr que sea una herramienta útil en la vida cotidiana y en esta línea es que, se visualiza como una preocupación a lo largo de los años de escolaridad.

Para orientar el instrumento fue necesario tener presente las características del grupo y su contexto. Por tanto, se consideró la edad promedio de los niños, es decir, de ocho años de edad, cursando tercer año básico. Desde la perspectiva de Jean Piaget, los niños se encuentran en el estadio de operaciones concretas, señalando que el tipo de razonamiento que realizan los sujetos va en línea progresiva desde el pensamiento concreto al abstracto, necesitando de experiencias concretas para desencadenar un proceso mental más elaborado. Por esto, las preguntas que se formulan a niños y niñas en esta edad, no pueden construirse sólo en base a relaciones lógicas e inferenciales, porque si bien es un objetivo y un proceso a desarrollar, necesitamos trabajar desde lo explícito y concreto para lograr tal meta.

En lo que refiere a la estructura del instrumento se consideraron tres momentos dentro de la lectura: El momento previo a ella, que alude a la especulación, hipotetización; durante la lectura, como proceso en que el lector se relaciona con el texto; y posterior a la lectura, que hace referencia a rescatar ideas principales y secundarias, proyecciones, extrapolación, lo que comprendió finalmente de lo leído. Estos se conformaron en ítems que a su vez se organizaron en tres niveles de

preguntas: Explícita, implícita y valorativa¹³³. Donde la primera refiere a respuestas que están ceñidas al texto; las segundas, información posible de extraer mediante la inferencia del texto; y finalmente, la que considera la opinión y las reflexiones finales de los niños.

El objetivo principal de este instrumento es conocer la situación inicial y final en relación a la aplicación pedagógica de la comprensión lectora, tanto del grupo experimental como control. Los datos que arrojan las pruebas mencionadas nos permiten observar los resultados desde una perspectiva de cuantitativa.

4.6.- Muestra estructural intencionada

La muestra se elaboró considerando los siguientes criterios:

- Grupo de estudiantes provenientes de sectores de pobreza, entendiéndose éstos en desventaja en relación al acceso de calidad a los campos de la vida del sujeto, uno de ellos la educación.
- Grupo de estudiantes de tercero básico, edad promedio 8 años que participaron en la aplicación pedagógica basada en el curriculum integrado.
- Profesores (as) presentes en aula durante la aplicación pedagógica basada en los lineamientos del curriculum integrado.

La muestra estuvo constituida por 58 niños y dos profesores. El número de estudiantes es de 31 niños correspondientes al grupo experimental y 27 correspondientes grupo control del colegio Miguel Cruchaga Tocornal ubicado en la comuna de Puente Alto, establecimiento de tipo Particular Subvencionado que en la

¹³³ Apuntes curso de Lenguaje y Comunicación I y II. 2008. sexto y séptimo semestre. Carrera Educación Parvularia y Básica Inicial, Universidad de Chile.

actualidad cuenta con 894 alumnos varones entre 6 y 16 años. La mayoría proviene de sectores socioeconómicos bajos y medios-bajos, lo cual es parte del criterio de selección de la muestra lo cual se rigió por medio de la consideración del índice de vulnerabilidad del establecimiento, definiéndose éste como “...un indicador del nivel de vulnerabilidad presente en cada establecimiento [...] el IVE refleja una vulnerabilidad asociada fundamentalmente a “pobreza””¹³⁴ Los índices presentados por el colegio, ascienden a un 87.3% y 73%, los años 2008 y 2009, respectivamente. Lo que da cuenta de la situación socioeconómica deficitaria del grupo de estudiantes que pertenece al establecimiento.

En términos pedagógicos y atinentes a la investigación el método de enseñanza utilizado en el primer ciclo, en el área de lecto-escritura, está basado en la línea Astoreca, método Matte, trabajando en base a la estructuración diferenciada de etapas dentro de la clase, trabajo en base a cuadernos de gramática, ortografía, caligrafía, materia y comentarios.

Aludiendo a las interacciones dentro del aula, prevalecen relaciones verticalistas y autoritarias entre profesores y estudiantes, y entre estudiantes establecen relaciones de poder, asumiendo el liderazgo algunos sobre otros de acuerdo a los roles que se van adoptando según el tipo de personalidad.

Producto de que la selección no fue aleatoria la muestra de estudiantes se conforma sólo del género masculino, debido a la accesibilidad otorgada por el colegio que permitió realizar el estudio.

Por su parte, la muestra referente a los docentes se constituye de dos profesores, mujer y hombre, los cuales por causa de horarios permanecen en el aula durante la aplicación pedagógica, significando ello que no hubo control en la selección de éstos,

¹³⁴ Junta Nacional de Auxilio y Becas. s.a. Programas de Alimentación Escolar (PAE). [en línea] Chile En: <http://www.junaeb.cl/alimentacion/index.htm> [Consultado: 25 de noviembre 2009]

por tanto, se definen como observadores cotidianos de la aplicación, por lo que se hace necesario conocer la opinión que han construido durante el proceso.

4.7.- Plan de análisis

Las técnicas que permitieron recabar información de tipo discursiva, es decir, foco grupal de estudiantes y entrevistas a docentes, se analizaron por medio del denominado “análisis de contenido o teorización anclada”¹³⁵ que está “orientado a generar inductivamente una teorización respecto de un fenómeno cultural, social o psicológico, procediendo a la conceptualización y a la relación progresiva y válida de datos empíricos cualitativos”¹³⁶ Lo que permite recoger lo esencial del discurso, en este caso de los estudiantes y los profesores entrevistados.

El proceso de análisis permitió que surgieran importantes áreas temáticas, denominadas categorías generales. Éstas se constituyen de una serie de propiedades que aluden a la visión y opinión de los elementos internos y externos que se encontraron presentes en la mediación. Así también, la construcción de las propiedades se realizó en base a lo que se denomina codificación, siendo ésta el rescatar “...lo esencial del testimonio logrado o de la situación observada, sin buscar, sin embargo, todavía calificarlo o conceptualizarlo”¹³⁷ . Por tanto, todo el proceso surge ceñido a los discursos.

Al finalizar la descripción de las categorías, es posible visualizar la opinión de los estudiantes y docentes de manera independiente, dando pasó a realizar el proceso de integración, entendido bajo la pregunta: “¿Cuál es el fenómeno principal que

¹³⁵ Mucchielli, Alex.. 2001. Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales. Editorial síntesis.España.

¹³⁶ Op.Cit. pág. 69

¹³⁷ Ibíd. pág. 72.

emerge de la teorización?”¹³⁸ Intentando lograr un análisis pertinente a la problemática que emerge e intentando ser coherente con los objetivos de investigación.

Por otra parte, el plan de análisis que se utilizó para la preprueba y postprueba se desarrolla en la línea cuantitativa, identificando intergrupalmente las fortalezas y debilidades de los niños en relación a la comprensión lectora. Esto se realizó mediante el uso del programa estadístico SPSS.PC. El análisis estadístico realizado fue de carácter descriptivo, aplicándose los mismos procedimientos para los resultados de pre y post test. El foco de atención se intencionó a establecer tres informaciones: 1. niveles de logro y no-logro, es decir respuestas correctas, incorrectas, no respondidas; 2. identificación de preguntas fáciles y difíciles; 3. Por último diferencias entre grupo experimental y control.

En síntesis la mediación realizada constituyó un aporte al desarrollo de la comprensión lectora , considerando el promedio de los dos grupos en cuestión, tanto el experimental como de control, agregando el desarrollo de competencias ligadas a la comprensión como el pensamiento crítico, la reflexión y la relación que se establece entre el sujeto y su entorno, sustentado en las apreciaciones que dieron tanto niños como profesores en el focus group y las entrevistas.

¹³⁸ Mucchielli, Alex. 2001. Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales. Editorial síntesis. España. pág. 76.

Capítulo V: Resultados de investigación

5.1 Focus Group: Los niños tienen la palabra.

El focus group se realizó con el objetivo de conocer la opinión de los estudiantes del tercero básico A, grupo experimental, respecto a la mediación sobre el currículum integrado, llevado a cabo en aquel nivel, considerándolos como agentes principales, protagonistas y participantes de nuevas metodologías de trabajo.

A partir de las opiniones de los estudiantes, se construyó una categoría amplia relacionada con las metodologías utilizadas en la mediación, la cual contiene temáticas emergentes abordadas en la discusión, tales como; **la definición de roles en la mediación, de parte de los estudiantes y de las profesoras mediadoras, y las problemáticas surgidas a partir de la misma.**

Para comprender mejor el proceso experimentado por los estudiantes, acudimos a Paulo Freire, quien señala que *“aprender a leer significa algo más profundo y difícil: aprender a leer la realidad, aprender a leer el mundo”*¹³⁹. Frase que aplicada en el contexto de la mediación relacionada al potenciamiento de la comprensión lectora en sectores de pobreza, implica profundizar y ampliar el concepto de lectura, de manera que los niños puedan contextualizar el aprendizaje y desarrollar la comprensión lectora por medio de estrategias que contiene el currículum integrado, que permiten comprender, “leer”, su realidad desde la libertad. A continuación se presenta el detalle de la categoría y sus propiedades.

¹³⁹ Koral, Claudia. 1993. “Continua Soñando”, Entrevista a Paulo Freire. Revista América Libre N° 2. pág. 77

5.1.1 Categoría: Metodología basada en el Currículum Integrado

Esta categoría plantea cómo la modalidad curricular aplicada en la mediación, emerge de los discursos en relación a las metodologías utilizadas, refiriéndose a los roles que adoptaban estudiantes, tales como actitudes de organización, elección de líderes, trabajo autónomo; profesoras facilitadoras del proceso, que colaboraban en la orientación de las tareas propuestas desde cada grupo de trabajo, y la motivación pedagógica para el cumplimiento de las responsabilidades diarias, además de las formas de trabajo, entre ellas, modalidades de trabajo diferentes a las utilizadas convencionalmente en la escuela entre estudiantes (grupal, entre pares), materiales innovadores, estrategias pedagógicas, entre otros aspectos.

Estos planteamientos surgen a partir de las apreciaciones que hacen los niños respecto de la forma en que trabajaron, *“hablábamos de diferentes temas”*¹⁴⁰, era una de las frases, que refleja la flexibilidad de la mediación realizada, en que los niños generaban temáticas de acuerdo a sus propios intereses y trabajaban en base a ellas, *“me gustaba trabajar en equipo”*¹⁴¹ expresa la modalidad utilizada en que debían organizarse por sus propios medios para conseguir una buena investigación del tema que habían escogido, contrastando ideas, delegando responsabilidades y generando una dinámica de relaciones comunitarias, que permitían construir un trabajo compartido, *“las tías nos dejaron trabajar solos”*¹⁴², refleja la manera en que se generó la estructura de trabajo, basada en la autonomía de los estudiantes.

Los cambios experimentados en la mediación se pueden fundamentar en que *“este proceso de desaprendizaje y de nuevo aprendizaje supone básicamente modificar las relaciones que establecemos en nuestra práctica educativa, fundadas en estructuras de dominación y de dependencia. Se trata de una postura ética de descentramiento, de superación de un vínculo establecido sobre la violencia y la*

¹⁴⁰ Focus Group, niños Tercero Básico A, grupo experimental. Colegio Miguel Cruchaga Tocolnal. Martes 10 de noviembre de 2009.

¹⁴¹ *Ibíd.*

¹⁴² *Op.Cit.*

*imposición, de una apuesta hacia la creación y el crecimiento de identidades críticas y maduras, que permitan que las otras se descubran así mismas, descubran sus potencialidades, comiencen su transformación de objetos a sujetos y desarrollen su protagonismo, tanto a nivel de producción de conocimientos como a nivel de ejercicio del poder y de la toma de decisiones.*¹⁴³ Es decir, que en este caso, el “aprendizaje” que han tenido los niños de acuerdo al modelo dominante, fue intervenido o interrumpido por una modalidad que permitió de alguna manera, “desaprender”, ciertas formas o maneras aplicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la institución, para lograr finalmente construir un nuevo aprendizaje, a partir del desarrollo de la autonomía y la libertad de generar el propio conocimiento.

En relación a esta categorización se presenta el detalle de las propiedades que la conforman.

1.- Definición de roles en la mediación

La conformación del rol de los estudiantes se desarrollo en el marco de trabajo autónomo, el cual fue una de las variables que más se evidenciaron en los discursos de los niños, “*Respondíamos solos*”¹⁴⁴, era una de las opiniones, que refleja la responsabilidad que debían tener frente a su trabajo, y frente a los compañeros de otros cursos en la presentación final, en que cada grupo debía exponer de la forma que estimara necesaria, el tema investigado a lo largo del proceso de mediación, “*aprendimos a trabajar en equipo*”¹⁴⁵, esta aseveración da cuenta del aprendizaje respecto a la forma de trabajar, distinta de la convencional aplicada en el establecimiento, en la que prevalece el trabajo individual, en donde debieron generar estrategias de organización, definiendo roles, responsabilidades, tiempos, materiales, temas de trabajo, entre otros aspectos. Esto permitió que los estudiantes compartieran

¹⁴³ Ubilla, Pilar. 2004. Artículo “Ética y Pedagogía”. Pág. 86. Karol, Claudia. Compilado “Pedagogía de la Resistencia”. Primera Edición. Buenos Aires.

¹⁴⁴ Focus Group, niños Tercero Básico A, grupo experimental. Colegio Miguel Cruchaga Tocolnal. Martes 10 de noviembre de 2009

¹⁴⁵ *Ibíd.*.

y conocieran sus fortalezas y las de sus compañeros, construyendo conocimiento a partir de la convivencia entre pares.

El aprendizaje contextualizado, integrador y construido a partir de los intereses de los niños, es un tema que sustenta la mediación, considerando que son los niños protagonistas de su aprendizaje. En relación a esto los estudiantes expresaban *“al trabajar con los temas que nosotros escogimos, buscaba más información de la que necesitaba”, “trabajábamos mucho” “trabajábamos rápido” “la información era divertida” “nos interesábamos en el tema, por eso no peleamos”*. Esto alude al trabajo en torno al aprendizaje integrador el cual *“... implica unas experiencias que literalmente se convierten en parte de nosotros: unas experiencias de aprendizaje inolvidables.”*¹⁴⁶ Expresión que se ve manifestada en las opiniones de los niños respecto a la experiencia vivida en el proceso de mediación curricular integrada.

En relación a la función que cumplieron las profesoras a cargo de la mediación los niños expresaron aprobación respecto a la metodología de trabajo, basada en la orientación y mediación, diferente a las prácticas habituales en el colegio, en que profesores y profesoras dirigen el trabajo completamente y son minoritarios los espacios de trabajo libre y autónomo, por lo que opinaban sobre las mediadoras que *“ nos enseñaron a trabajar en grupo” y “ las tías nos dejaron trabajar solos”*, en donde las tesisas cumplían una labor de facilitadoras de herramientas.

Al respecto Freire señala *“Saber enseñar no es transferir conocimiento, si no crear las posibilidades para su propia producción o construcción”*¹⁴⁷, de acuerdo a eso, se percibió que las tesisas generaban estrategias como establecer la modalidad de trabajo en grupo, entregar la libertad para que eligieran sus propios temas de investigación a partir de sus intereses, que la organización grupal estuviera bajo la responsabilidad de los propios integrantes del grupo, entre otros aspectos, para que los niños generaran su propio conocimiento de acuerdo a las temáticas escogidas. Se

¹⁴⁶ Beane, J.A. 2005. “La integración del currículum”. Ediciones Morata. pág.25.

¹⁴⁷ Freire, Paulo. 1997. “Pedagogía de la Autonomía”. Siglo XXI Editores. Pág.43.

dio reconocimiento también a la actitud de trabajo de las mediadoras, catalogándolas de “*esforzadas*”, queriéndose referir a la preocupación que observaban respecto a la planificación de las clases, “*que las tías se esforzaran , hacía que nos esforzáramos nosotros*” “*era divertido lo que hacían*” “*nos gustó que fueran originales*”, éstas últimas frases se sustentan en la innovación de estrategias de motivación y aprendizaje, como la utilización de herramientas Tics, utilizándose grabaciones y música, motivaciones iniciales en la clase, como caracterizaciones de las mediadoras de personajes significativos para los estudiantes, como Michael Jackson, con el fin de contextualizar un elemento nuevo a utilizar como medio de trabajo, que fue la entrevista, la entrega de material como las bitácoras, que fueron un medio de ir registrando el proceso de trabajo grupal y lograr organizar la información y responsabilidades de los integrantes de cada grupo, además de personalizar su equipo otorgándole identidad, por medio de la invención de nombres que caracterizaran a cada uno de ellos.

2-. Problemáticas metodológicas en la mediación

La mediación intervino en una modalidad de trabajo arraigada y adoptada por el establecimiento, la cual se basa en el trabajo individual, la relación vertical entre profesor alumno, la actitud autoritaria sustentada en el argumento de formar sujetos disciplinados, y la transmisión de conocimiento por medio de los contenidos mínimos obligatorios del Ministerio de Educación, por lo tanto, la base educacional se argumenta en lineamientos academicistas que buscan resultados eficaces, relacionados al valor numérico. Lo que desequilibra la formación en otros aspectos más amplios, desconsiderando el contexto, los intereses y las aptitudes de los estudiantes, además de desechar modalidades distintas de trabajo, como estrategias de aprendizaje, trabajos grupales, realización de clases fuera del aula, clases participativas no frontales, entre otras prácticas. A partir de lo anterior es que la aplicación de la mediación provocó cambios y desajustes de acuerdo al funcionamiento al cual estaban habituados los estudiantes.

“Mis compañeros no cumplían con los materiales” “algunos compañeros no hacían nada” “nadie decidía que hacer y que traer” “nos costó escoger ideas” “mis

compañeros se enojaban entre ellos por ser capitán”, éstas son en parte, opiniones en correspondencia a las dificultades que experimentaron los estudiantes por las nuevas metodologías aplicadas.

El hábito de no ser estudiantes protagonistas y gestores de su aprendizaje, provoca que dependan de un otro que se responsabilice y organice todas las circunstancias y aspectos del proceso de construcción de conocimiento. En este sentido el proceso de enseñanza y aprendizaje es concibiendo la autoridad *“en términos de dominación y dependencia... el poder es ejercicio sobre los educandos, ya se trate de un poder físico, económico, cultural, simbólico. Es un poder que conserva y refuerza las relaciones de asimetría”*¹⁴⁸ Por lo tanto, deja de lado estrategias como las utilizadas en la mediación, la cual se basa en que *“Ser sujeto es poder elegir. Nuestra subjetividad es ética, no puede separarse de valores, de opciones, de apuestas. Ser sujeto es formar parte de una comunidad y sus tradiciones y poder comunicarnos para formar nuestra identidad en la interacción con los otros significantes. Ser sujeto es poder ser autónomo. Ser sujeto es vivir la experiencia de la contradicción, de la opción y de la creación.”*¹⁴⁹

En síntesis, el desarrollo del trabajo de mediación en base al currículum integrado reflejó una visión positiva respecto al cambio en la interacción de los estudiantes y sus opiniones.

5.2 Entrevistas a Docentes

Se entrevistó a los dos profesores que fueron testigos de la aplicación pedagógica, con fin de conocer la opinión sobre la aplicación pedagógica, lo que permite la identificación de dos categorías, en esencia contrapuestas, que permiten el análisis de la educación tradicional frente a la propuesta curricular integrada. Visión de los profesores sobre la educación tradicional y Opinión sobre el Currículum Integrado.

¹⁴⁸ Koral, Claudia. 1993. “Continua Soñando”, Entrevista a Paulo Freire. Revista América Libre N° 2. pág. 81

¹⁴⁹ *Ibíd.* pág. 87.

5.2.1 Categoría: Visión de los profesores sobre la educación tradicional

En el discurso los profesores entrevistados plantean su visión con respecto a la educación tradicional que, en rigor significa la visión de la educación que imparten. Desde esa perspectiva señalan una serie de características de la educación tradicional, pero también matizan señalando las expectativas que tienen sobre ella y el rol que juegan dentro de la misma.

Entre las propiedades que emergen del discurso se encuentra la visión curricular ideal, ésta coincide con la propuesta de Martiniano Román y Eloísa Díaz quienes proponen al curriculum como *desarrollo de procesos cognitivos y afectivos*, lo cual plantea que las habilidades y las capacidades deben potenciarse por sobre los contenidos, donde el último se denomina como un “medio para” y no un fin en sí mismo. *“Como punto de partida es necesario identificar con claridad y articular adecuadamente estos cuatro elementos: capacidades y valores como objetivos y contenidos y métodos medios, no sólo en el discurso sino sobre todo en la práctica”*¹⁵⁰ En esa línea se señala que *“el conocimiento memorístico no sirve”*¹⁵¹ sobre todo en la era del conocimiento y la tecnología, donde los avances y descubrimientos generan conocimientos más dinámicos y cambiantes, por lo tanto, inaccesibles en su totalidad por los estudiantes.

Sin embargo, la visión imperante, según el discurso, deja entrever que no hay cuestionamiento sobre el tipo de conocimiento que se trabaja en el aula, si bien, se manifiesta que el conocimiento debe ser contextualizado, el trabajo en pro del desarrollo de las habilidades sigue generándose en torno a contenidos impuestos donde la participación de los estudiantes no es de gran incidencia en la organización y elección de los contenidos. Señalar que el contenido es un medio, es positivo, en tanto,

¹⁵⁰ Román, Martiniano y Diez Eloísa. 1999-2000 “El curriculum como desarrollo de procesos cognitivos y afectivos”. Revista Enfoques Educativos. V. II. Nº 2. Departamento de Educación de la facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. pág. 51.

¹⁵¹ Docente, hombre. 1 año de ejercicio pedagógico. 27 años. Colegio Miguel Cruchaga Tocolma. Puente Alto.

no se obvие que el contenido conlleva en su saber cargas ideológicas que si influyen en la construcción de la realidad y subjetividad de quien aprende.

Así también, otra propiedad que surge es el rol del docente. El profesor y profesora “*debe buscar la manera de obtener habilidades y capacidades*¹⁵²”, donde la tarea está en lograr que las clases sean significativas. Una de las razones de que el profesor/a logre realizar clases significativas se vincula con los nuevos tiempos, donde el discurso define este momento histórico como “la era del conocimiento” lo que desplaza al conocimiento por el carácter inasequible en su totalidad y posiciona a las habilidades y capacidades desde la premisa de que es lo que trasciende.

Una tercera propiedad hace referencia a cómo los docentes, posterior a la formación inicial institucionalizada, comienzan a adquirir bagaje de tipo experiencial, donde se adquieren ciertos aprendizajes. Esta propiedad se ha denominado como Autoformación docente. Al respecto en el discurso docente se destaca que el aprendizaje que se construye en la práctica pedagógica cotidiana como profesor, éste proceso de autoformación no es necesariamente sistemático, sino se trata de un aprendizaje que se construye en la práctica mediado por los y las estudiantes, posterior al egreso de los estudios formales como profesor/a. Y en esa línea se proponen dos aprendizajes, a saber:

a. El primer aprendizaje se relaciona con el conocimiento de los niños, el cual se adquiere y construye en la práctica misma, con los estudiantes dentro del sistema educacional en la dinámica del aula. Desde esa base propone que es la práctica la que da las herramientas concretas para el trabajo agregando que “*La universidad enseña teorías*”¹⁵³ *las cuales “dan ideas generales”*¹⁵⁴, pero no se alude necesariamente a que sea lo esencial dentro de la formación docente, enfatizando *la importancia de lo práctico*, como una herramienta para lograr ciertas metas en el curso, ya sea en el

¹⁵² Op.Cit

¹⁵³ Docente, mujer. 5 años de ejercicio pedagógico. Colegio Miguel Cruchaga Tocornal. Puente Alto.

¹⁵⁴ *Ibíd.*

conocimiento de los niños, de sus estilos, en la forma de abordar el aprendizaje “Y ahí juega el rol experiencia, yo creo que esa es una debilidad, pero no lo tomaría como debilidad sino como una... falta de experiencia”.

Esto da cuenta de lo que propone Flores Ochoa con respecto a uno de los obstáculos de la pedagogía para conformarse como ciencia, “...no existe demarcación clara entre teoría y práctica pedagógica [...] Teoría en esta concepción es más bien lo ideal, lo especulativo, mientras que la práctica es lo real, lo concreto, lo verdadero”¹⁵⁵ Ello genera que la pedagogía se observe como una actividad construida desde la disociación e incoherencia entre lo teórico y lo práctico. Así la práctica se sitúa con mayor importancia, provocando que la pedagogía parezca carecer de complejidad, conocimientos y saberes específicos, dando espacio a un segundo obstáculo que se denomina “pedagogía de la cotidianidad”, la cual transforma la práctica en algo cotidiano que a “dejado de provocar proyectos de búsqueda, de experimentación y de innovación”¹⁵⁶ agregando que “... las metas y los propósitos educativos, como ocurre en toda la actividad humana, tienden a desdibujarse y a reducirse a la rutina...”¹⁵⁷ Esto presenta la labor docente como pasiva en lo que refiere a la labor intelectual y, además, como una labor poco crítica.

Es posible proponer que la problemática surge cuando la “actividad cotidiana” no se sistematiza ni problematiza cuando se observa como natural e incluso inevitable. Cuando la acción pedagógica se problematiza, el aprendizaje docente, pasa a conformarse como un saber pedagógico y no un aprendizaje aislado dentro del proceso de autoformación, esto plantea así, ineluctablemente el tema de la profesionalización docente.

Un profesor que reconoce la práctica como una instancia de aprendizaje, debe reconocer también las herramientas con las que contribuye la teoría. Es decir, ésta

¹⁵⁵ Flores, Raphael. 1994. Hacia una pedagogía del conocimiento. Editorial Santafé de Bogotá: McGraw-Hill. pág. XXXVI.

¹⁵⁶ *Ibíd.* Pág. XXXVII

¹⁵⁷ *Ibíd.* Pág. XXXVII

otorga un marco para aguzar la observación del docente, ayuda al develamiento de estructuras invisibles que subyacen en la práctica y permite revisar y contrastar las experiencias. En definitiva hablar de pedagogía requiere hablar de praxis.

b. El segundo aprendizaje docente que se destaca en el discurso refiere a lograr el dominio de grupo. Éste es considerado la debilidad de todo recién egresado.

La concepción de aprendizaje que descansa de manera implícita en el concepto de dominio de grupo, involucra al estudiante y al profesorado. Conciernen a ambas partes, no sólo de manera individual, aislada uno del otro, sino también en la relación que se genera entre ambos a partir de la concepción de dominio.

Según Weber se entiende por dominación a “...la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos específicos (o para toda clase de mandatos)”¹⁵⁸. La obediencia es un elemento clave dentro de la dominación, se construye en torno a una serie de valores y concepciones sobre el sujeto, sobre quién ejerce dominación y la relación entre dominante y dominado. “...la acción del que obedece transcurre como si el contenido del mandato se hubiera convertido, por sí mismo, en máxima de su conducta”¹⁵⁹ En este sentido la obediencia no cuestiona necesariamente el mandato, y eso se genera debido a la noción de legitimidad, que es la creencia en la validez del orden impuesto.

En esta dinámica, el rol que juega el estudiante dentro del grupo es pasivo, en tanto acata; mientras el profesor (que es quien debe lograr el dominio de grupo) es activo, en tanto, ejerce poder sobre el grupo.

El dominio de grupo refiere al orden en la sala, al control “Quizá la primera impresión de dominio de grupo durante dos o tres sesiones es buena, pero después el

¹⁵⁸ Weber, Max.1983.Economía y sociedad. México: Fondo de Cultura Económica. Pág. 170

¹⁵⁹ Op.Cit .pág. 172

*grupo niño empieza a...a evaluar al que está adelante*¹⁶⁰ generando lo que se denomina desorden.

El aprendizaje del control y orden en la sala es un proceso que se adquiere, según el discurso, cuando el docente se hace parte del sistema educativo. Este aprendizaje es propio de la práctica, concibiéndose así como algo inherente a ella.

En este sentido, no tener experiencia se traduce en no tener dominio de grupo, significando explícitamente la inexistencia de una relación vertical sólida entre docente-estudiante, de estrategias de control, falta de autoridad lo que, se supone se obtendrá en la medida que pase el tiempo. *“yo creo que... las debilidades (de la aplicación pedagógica) van relacionadas un poco también con la inexperiencia de las chicas, se entiende que por haber salido recién de la Universidad de tener poco bagaje en cuanto al trabajo en aula se fue viendo un poco de debilidad en cuanto a la organización de grupo, o el dominio de grupo en realidad, eso nada más que te lo va dando la práctica*”¹⁶¹

Otra visión, señala que el dominio de grupo se da en la relación que se establece con los estudiantes, en el conocimiento que tiene el docente de los estudiantes y viceversa. *“...la mayor dificultad siempre va a ser la... el dominio de grupo. Pero eso se debe a... al conocimiento que uno tiene sobre los alumnos y los alumnos sobre uno, eh... no es un proceso instantáneo*”¹⁶². Este argumento nos dirige al conocimiento que debe tener el profesor respecto a sus alumnos, creando el espacio de confianza y cercanía necesarias para establecer una relación de respeto y apertura al aprendizaje. Un factor que incide directamente en el conocimiento que logre tener el profesor sobre sus estudiantes es la familia, como agente colaborador en el desarrollo

¹⁶⁰ Docente, hombre. 1 año de ejercicio pedagógico. 27 años. Colegio Miguel Cruchaga Tocornal. Puente Alto.

¹⁶¹ Docente, mujer. 5 años de ejercicio pedagógico. Colegio Miguel Cruchaga Tocornal. Puente Alto.

¹⁶² Docente, hombre. 1 año de ejercicio pedagógico. 27 años. Colegio Miguel Cruchaga Tocornal. Puente Alto.

del niño en la escuela. Es así como surge una cuarta propiedad en el discurso en relación a la visión de la educación tradicional: el rol de la familia en la educación.

La familia es el primer agente socializador del sujeto, definiéndose que *“...la socialización primaria suele ser la más importante para el individuo, y que la estructura básica de toda socialización secundaria debe semejarse a la primera”*.¹⁶³ El discurso define la participación de los padres plantea como indispensable *“...el que los papás se vean inmersos en el proceso educativo de su hijo es sumamente fundamental porque además eso fortalece los vínculos, fortalece los hábitos, fortalece los valores y eso es algo que se está perdiendo día a día o sea se observa repoco y... es algo con lo que uno lucha en contra siempre, con los niños, uno puede lograr muchas cosas, pero si no hay reforzamiento en la casa los grandes pasos que se pueden avanzar se retroceden en ese momento cuando no hay una presencia y un apoyo fundamental en la casa.”*¹⁶⁴ Pareciera ser entonces que los roles de los agentes socializadores ha cambiado, ya que es la familia la que se tiene que adecuar a las exigencias de la escuela, por tanto, se hace necesaria plantearla con mayor protagonismo.

Podemos señalar entonces que, la visión de la educación tradicional según los docentes, se basa en la consecución del desarrollo de habilidades, por sobre la memorización de contenidos; se ven a sí mismos como responsables de realizar clases significativas en pro del desarrollo de habilidades, sin embargo, no mencionan al estudiante dentro del contexto de la educación tradicional.

Del discurso también emergió la categoría: Opinión sobre el curriculum Integrado. Ésta se basa en las observaciones realizadas por los docentes.

¹⁶³ Peter L. Berger, Thomas Luckmann.1993. La sociedad como realidad subjetiva. Buenos Aires: Amorrortu, impresión. Pág. 166.

¹⁶⁴ Docente, mujer. 5 años de ejercicio pedagógico. Colegio Miguel Cruchaga Tocornal. Puente Alto.

5.2.2 Categoría: Opinión sobre el Curriculum Integrado

El discurso arroja una serie de características que corresponden al curriculum integrado. En base a esto, se construye como primera categoría la visión sobre la mediación, en términos metodológicos, de Curriculum Integrado.

Frente a la pregunta sobre cuáles son las fortalezas de la mediación, señalan: *“el hecho de aplicar constructivismo puro... yo creo que es una metodología que... que no se aplica como se debiera... y que tiene muchos beneficios”*¹⁶⁵ Esto, alude a un aspecto epistemológico, que sustenta al curriculum integrado y, lo relevante es que, ha sido posible visualizarlo en un ambiente de aprendizaje esencialmente conductista y tradicional, a pesar de que éste tipo de instituciones pareciera no permitirlo.

Entendemos el constructivismo bajo la premisa de que el aprendizaje *“...es un proceso activo y de construcción que lleva a cabo en su interior el sujeto que aprende”*¹⁶⁶. Ésta es de gran importancia, esencialmente porque en el subyace la visión de sujeto que tiene como objetivo el curriculum integrado, el sujeto activo en su aprendizaje. En esta línea, el constructivismo se entiende como la construcción del conocimiento a partir del sujeto, cuenta con una serie de planteamientos, entre ellos; el error como progreso y no como sinónimo de sanción; relación con los conocimientos previos, lo que posiciona al sujeto con un bagaje experiencial y de conocimiento. El aprendizaje, en esta perspectiva, puede ser construido de manera individual y social, basado en el aprendizaje significativo y zona de desarrollo próximo, respectivamente.

El aprendizaje significativo implica la construcción de significados, éste *“concierno al vínculo entre el nuevo material de su aprendizaje y los conocimientos*

¹⁶⁵ Docente, hombre. 1 año de ejercicio pedagógico. 27 años. Colegio Miguel Cruchaga Tocornal. Puente Alto.

¹⁶⁶ Kaplun, Mario. Materiales de autoaprendizaje. [En línea] En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116136sb.pdf> [consultado: 15 de noviembre 2009] UNESCO. Pág.28

*previos del alumno*¹⁶⁷. Significando que se considera al sujeto con un bagaje, ya sea construido y por construir en la medida que aprende. *“La significatividad del aprendizaje está directamente vinculada con su funcionalidad. Que los conocimientos adquiridos –conceptos, destrezas, valores, normas, etc.-sean funcionales, es decir, que puedan ser efectivamente utilizados cuando las circunstancias en que se encuentre el alumno lo exijan, debe ser una preocupación constante de la educación escolar.”*¹⁶⁸ Esto es de suma relevancia cuando planteamos el currículum integrado como modalidad para el desarrollo de conocimientos contextualizados, que sean de utilidad para la realidad de los sujetos, y no necesariamente estén subordinados a los intereses de la cultura dominante. Por su parte, la teoría de Zona de desarrollo próximo, alude a la mediación entre docente, ambiente y sujeto, definido por Vigotsky como *“Sobre la base del desarrollo que el niño ya tiene, el adulto es capaz de llevarle más allá si cumple con ciertas reglas que nos permiten seguir caracterizando la noción”*¹⁶⁹. Es decir, es el sujeto que aprende el protagonista, pero se potencia a través de la mediación que realiza quien visualiza formas de abrir espacios el aprendizaje que el estudiante va construyendo.

Por otra parte, aluden a una de las dimensiones que conforman el currículum integrado: La integración del conocimiento. Señalan que hubo trabajo transversal basado en temas propuestos por los propios sujetos, lo cual se sustentó en las inquietudes propias de los niños, quebrando el esquema compartimentado de las asignaturas que gran énfasis tiene en los colegios tradicionales, aportando a la construcción del conocimiento contextualizado y no impuesto. Esta observación rescatada de la mediación da cuenta de que las bases teóricas del currículum integrado se hicieron explícitas, evidentes y concretas en la mediación, señalando que ésta es *“buena porque abre las expectativas de estos niños a otra cosa, a algo distinto a un cambio de metodología quizás... una mirada distinta por parte de los*

¹⁶⁷ Coll, César. 1994. Psicología y currículum: Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. Argentina. Editorial Paidós. Pág. 39.

¹⁶⁸ Op.Cit. Pág.40.

¹⁶⁹ González, María y Palacios, Jesús. 1990. La zona de desarrollo próximo como tarea de construcción. Universidad de Sevilla. Pág. 101

*profesores... que va un poco en contra del sistema actual que es difícil cambiarlo. Estando inserto en un sistema es muy difícil ir contra el, es más fácil dejarse llevar*¹⁷⁰.

Dentro de la visión que construyeron los profesores, está incluido obviamente el estudiante, como protagonista en la mediación. Los niños, señalan los docentes, tienen una disposición distinta frente al trabajo en la mediación, ello permite emerger una segunda categoría: Visión del estudiante en la mediación de curriculum integrado.

Los docentes señalan que los estudiantes, en el contexto de la mediación, son quienes construyen su aprendizaje¹⁷¹. La idea general y básica de aquello es que son los sujetos quienes definen, en base a intereses, dudas y preocupaciones, los conocimientos a indagar. *“...el curriculum se crea, literalmente, de abajo hacia arriba: a partir de las preguntas y las preocupaciones de los propios alumnos*¹⁷² Por esto, deben ser ellos, en un trabajo conjunto con el mediador, y no otros quienes planteen temas.

En esta línea, el trabajo se realizó con confianza en el estudiante, lo que permitió que los niños notaran qué es lo que ellos pueden hacer por sí mismos. *“...el hecho de que los niños tengan la posibilidad de trabajar con los temas que a ellos les interesan de una manera...eh...no impositiva sino que, ellos tuvieran la posibilidad de investigar, indagar, de poder reflexionar sobre distintos temas, y ellos construir sus propio aprendizaje...eh guiados obviamente por la profesora, pero ellos mismos fueron dándose cuenta de las cosas que ellos realmente eran capaces de hacer desarrollando también muchas habilidades*¹⁷³

¹⁷⁰ Docente, hombre. 1 año de ejercicio pedagógico. 27 años. Colegio Miguel Cruchaga Tocornal. Puente Alto.

¹⁷¹ Docente, mujer. 5 años de ejercicio pedagógico. Colegio Miguel Cruchaga Tocornal. Puente Alto.

¹⁷² Beane, James. 2005. “La integración del curriculum”. España. Ediciones Morata. Pág. 84.

¹⁷³ Docente, mujer. 5 años de ejercicio pedagógico. Colegio Miguel Cruchaga Tocornal. Puente Alto.

El que sean los niños quienes plantean problemas y decidan cuales son las temáticas que quieren trabajar, otorga sentido a su trabajo, los posiciona autónomamente frente al conocimiento lo que se traduce en la búsqueda constante de estrategias, que desarrollan y potencian habilidades, capacidades y competencias, en pro de un elemento significativo para ellos, el conocimiento que surge de su propia inquietud.

Sin embargo, es menester considerar lo siguiente como una forma de que el curriculum integrado no sea un factor aislante de los sujetos que participan de el, *“...existe un conflicto entre los intereses de la alta cultura y los de la cultura popular, en cambio, los profesores que usan la integración del curriculum consideran que ambas son fuentes de conocimiento en sus aulas [...] De modo que rechazar la cultura popular abortaría las posibilidades de conectar con las experiencias personales de los alumnos, y rechazar la alta cultura supondría privar a los estudiantes no privilegiados del acceso a conocimientos que tal vez no podrían encontrar fuera de la escuela pero que, no obstante, se esperaba de ellos que los poseyeran”*¹⁷⁴. Es importante que no se considere el curriculum como una forma de segregar en base a los conocimientos propios de la cultura de los sujetos, donde no puedan acceder a otros que son de gran importancia. Es ahí donde el mediador tiene una gran labor, para integrar y generar inquietud por otros temas, haciendo alusión a la zona de desarrollo próximo propuesto por Vigotsky.

El curriculum integrado debe abrir espacios democráticos dentro del aula, donde los sujetos se pueden expresar: *“...el hecho de que los niños también puedan dar su visión en la apreciación que tienen de las cosas y al compararlas también ver las reacción que tienen de, de poder verificar de lo que ellos pensaban estaba correcto o también salir de la duda al investigar más a fondo de lo que ellos creían que era una posibilidad y que en realidad era totalmente distinta”*¹⁷⁵ Las características que se

¹⁷⁴ Beane, James. 2005. “La integración del curriculum”. España. Ediciones Morata. pág. 88.

¹⁷⁵ Docente, mujer. 5 años de ejercicio pedagógico. Colegio Miguel Cruchaga Tocornal. Puente Alto.

atribuyen al sujeto que aprende son activas, proponiéndolos a ellos como sujetos de opinión e investigadores.

Esto permite que se comience a desarrollar y potenciar un sujeto autónomo y crítico de su realidad, eso es uno de los objetivos que se propone el curriculum integrado.

Así como se propone una visión sobre el estudiante, también surge una categoría referente al trabajo de las mediadoras.

El discurso posiciona al docente como un mediador, una guía en el proceso, proponiendo al estudiante como protagonista de su formación. En esta línea, el docente facilita los aprendizajes de los estudiantes, los aconseja, genera espacios para el desarrollo de actividades.

La labor docente, en el curriculum integrado hace referencia, retomando a Vigotsky, al concepto de Zona de Desarrollo Próximo del niño/a "... el docente potencia aquello que el estudiante por sí solo comienza a construir, enriqueciendo el proceso de aprendizaje. En este sentido el mediador no se posiciona frente a los niños sino con los niños a construir una planificación donde guía, potencia. *"... esa es la diferencia que ellas marcaron con los niños, porque detectaron una metodología distinta y actuaban de un modo distinto"*¹⁷⁶ La relación entre docentes y estudiantes, es horizontal y no vertical, pudiendo los últimos expresarse, construir opinión, indagar, ser autónomos en un proceso inherente del ser humano, como es el aprendizaje.

Los docentes también realizaron una proyección del Curriculum Integrado en los sectores vulnerables, y destacaron dos aspectos de suma relevancia: El primero, que una modalidad con las características que presenta éste debe considerar un tiempo mucho más largo de mediación. *"este tipo de investigaciones deberían ser*

¹⁷⁶ Docente, hombre. 1 año de ejercicio pedagógico. 27 años. Colegio Miguel Cruchaga Tocornal. Puente Alto.

años, y tomando el mismo grupo... los mismos dos grupos experimentales a lo largo del tiempo, por lo menos unos cuatro años yo creo que se verían recién cambios, pero con meses no, difícil muy difícil"¹⁷⁷. Sumándose el aspecto de coherencia de principios a nivel institucional, considerándose toda la comunidad educativa, "Haber, yo creo que si se puede implementar y sería sumamente bueno, yo creo que el problema es lo que topamos. En este caso voy a hablar de la realidad de nuestro colegio, es que cuando tú implementas este tipo de cosas, necesitas el apoyo de toda la comunidad educativa, por ejemplo, de un proyecto, desde el director, las personas que están encargadas del departamento, en este caso de la asignatura, y también hacer partícipe a los apoderados y, esto es super importante,...] Si hubiese una aplicación de modo más imperativo y haces partícipe, como en otros establecimientos se hace, yo creo que funcionaría mucho mejor"¹⁷⁸ en esta perspectiva ambos docentes manifiestan frente a la proyección pedagógica una visión positiva del Curriculum Integrado en sectores vulnerables.

Ahora bien, ya hemos dado cuenta de las características básicas de las categorías que emergieron del discurso. Entonces, cabe preguntarse "¿Frente a qué fenómeno general nos encontramos? ¿A dónde lleva en definitiva el estudio?"¹⁷⁹

La institución en que se realiza la mediación de curriculum integrado es tradicional, por tanto, la mediación se presenta como innovadora y proporciona un panorama sobre los niños y mediadores que no se encuentran en la cotidianidad en las prácticas desarrolladas en el colegio.

Para responder las preguntas que nos plantea la integración como proceso de análisis, podemos señalar que el Curriculum Integrado se plantea desde los docentes como constructivista, lo que no ocurre en la educación que ellos imparten.

¹⁷⁷ *Ibíd.*

¹⁷⁸ Docente, mujer. 5 años de ejercicio pedagógico. Colegio Miguel Cruchaga Tocornal. Puente Alto.

¹⁷⁹ Mucchielli, Alex. Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales. Editorial síntesis. pág. 76.

Esencialmente porque hay conceptos y visiones de sujeto que no lo permiten de manera fehaciente, como es el dominio de grupo. Éste concepto fue mencionado en las entrevistas como una debilidad de la mediación, es decir, como un elemento central que puede haber perjudicado el trabajo. Esta concepción posiciona al dominio como eje central en las prácticas, lo que no sucede en el planteamiento del Currículum Integrado.

Una de las entrevistas menciona que en la aplicación pedagógica las mediadoras confiaron en los sujetos, es decir, creyeron en que ellos podían ser quienes organizaban su trabajo. Bajo la percepción de dominio, ello no se genera porque hay una relación vertical que no permite que esa instancia se genere porque se deja entrever que no ese sujeto no puede hacerlo, porque es un sujeto que no tiene bagaje experiencial y porque no tienen el poder para hacerlo.

Este gran problema que se plantea en una institución que agrupa a estudiantes de sectores en pobreza, va promoviendo la construcción de la cultura del silencio, lo que no hace referencia necesariamente a que no se hable dentro de las clases que se realizan, sino a que no es su opinión la que expresan, sino más bien son respuestas que deben ser asertivas y circunscritas a una materia en específica.

En esta línea, el sujeto que se forma en este tipo de institución probablemente pueda obtener puntajes Simce cada vez más altos, o tal vez no, pero se está supeditando a intereses externos sobre conceptos de calidad estandarizados que no se preocupan de las condiciones de cada sujeto, y por tanto, lejos de aportar con las herramientas necesarias para desenvolverse de manera crítica y consciente dentro de la sociedad. Esto se presenta contrario a lo propuesto por el currículum integrado, en la medida que los estudiantes proponen, cuestionan, organizan, especulan, se equivocan y plantean conocimientos, experiencias, etc.

Para esta propuesta el currículum integrado, como una modalidad holística, promueve la educación liberadora en oposición a la bancaria, es decir, emerge de la visión del sujeto, de su contexto, desde lo que es significativo.

Para poder comprender la educación liberadora definiremos lo que no es, dando cuenta de su calidad de bancaria. Según Freire la educación bancaria se define como: *"a) El educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado. b) El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben. c) el educación es quien piensa; el sujeto del proceso, los educandos son objetos pensados. d) El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan. e) El educador es quien disciplina; los educando los disciplinados. g) El educador es quien escoge el contenido programático, los educandos a quienes jamás se escucha, se acomodan a él."*¹⁸⁰ La educación liberadora propone al docente como mediador, al estudiante como sujeto activo, ambos se reconocen en una relación dialógica, dejan de pertenecer a la cultura del silencio y abren espacios de discusión. El contenido es algo construido y propuesto por los estudiantes, promoviendo el aprendizaje contextualizado y, por tanto, liberándolo de la visión preponderante de la cultura dominante, y posicionándolo como un conocimiento fundado desde las bases.

La promoción de una educación bancaria, descansa en relaciones de tipo vertical que promueven la dominación de unos sobre otros, donde los primeros detentan el poder, por tanto, ejercen violencia simbólica, *"La escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela legitima de tal manera la arbitrariedad cultural."*¹⁸¹ Se establece, entonces, la dualidad dominante-dominado donde los últimos son, habitualmente de sectores en pobreza.

La escuela tradicional ve al estudiante como un ente susceptible de ser controlado en cuanto parezca sublevarse, porque en ello subyace la visión del recipiente vacío, que debe ser llenado para cumplir con los estándares que se

¹⁸⁰ Freire, Paulo. 1995. Pedagogía del oprimido. Editorial Saldaña. Lima, Perú. págs. 84-85.

¹⁸¹ Bourdieu Pierre, Passeron Jean Claude. 1981. La Reproducción. Editorial Laia. pág. 29

proponen a nivel nacional, sin importar qué genera en los estudiantes aquello, ni como contribuye de manera real a éstos.

No es propósito del curriculum integrado, que todo lo que la escuela enseña debe olvidarse, sino por el contrario debe colocarse a disposición del sujeto y comunidad.

Podemos develar que la mediación, comienza a erguirse como un camino hacia la educación de la liberación, donde esta se reconoce en las prácticas contextualizadas, las que dan sentido al trabajo que realizan los niños en la escuela, donde éstos son en gran parte responsable de su propia formación.

5.3 La pre y post-prueba: El complemento cuantitativo

El presente acápite refiere a los resultados de un instrumento de tipo test que fue aplicado en dos momentos o tiempos distintos. Al inicio y al final de la aplicación pedagógica. Este instrumento buscó conocer el estado inicial y final de los niños que participaron en el proceso de mediación y poder establecer una comparación con los niños que no participaron. Esto será importante para conocer la incidencia que pudo tener el Curriculum Integrado.

En primera instancia, la preprueba fue aplicada a un total de 58 niños pertenecientes a los cursos de tercero "A" y tercero "C", grupo experimental y control, respectivamente. Se desarrolló en un periodo de una hora y constó de 28 preguntas válidas.

Los resultados entendidos como puntajes de la preprueba dan cuenta de que la situación entre los grupos en comprensión lectora es similar, ya que al aplicar la **prueba de comparación de medias para muestras independientes**, el resultado indicó que no hay discriminación, los grupos tienen respuestas semejantes, lo que se observó en las medias de sus puntajes y desviaciones estándar ya que no hubo diferencia estadísticamente significativa.

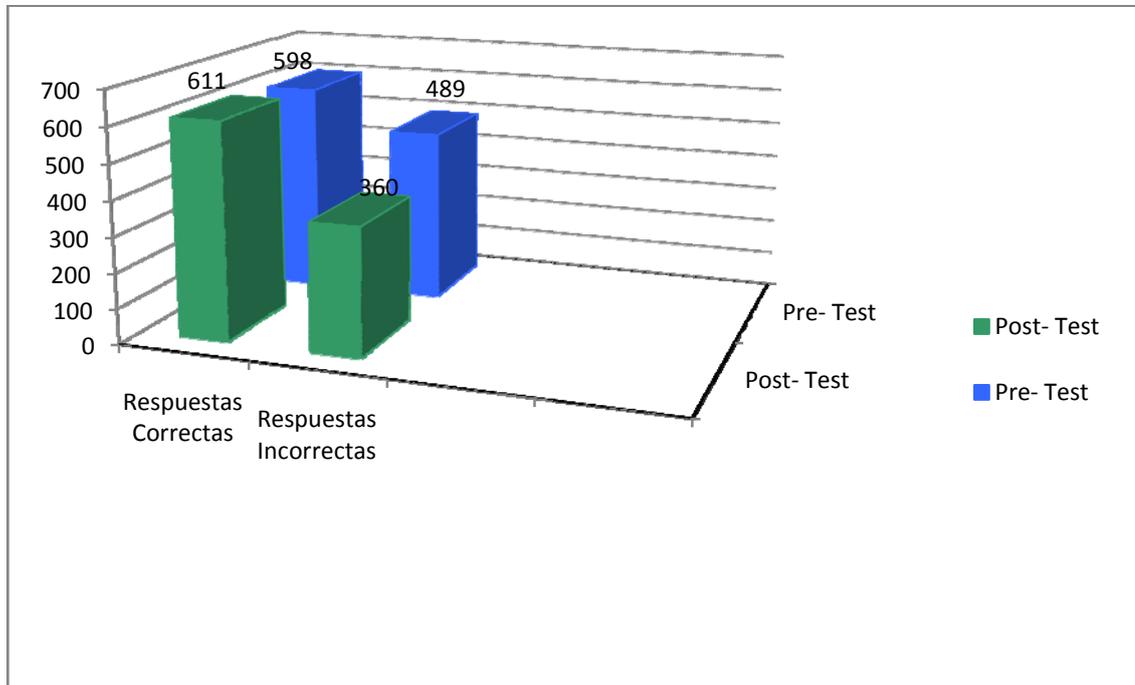


Gráfico 1: Comparación Resultados Pre- Test y Post –Test, Respuestas correctas e incorrectas. Grupo experimental y grupo control.

El gráfico N° 1 presenta el puntaje total de la pre y post prueba, lo que permite observar que el número de respuestas correctas es ligeramente superior en la post prueba (611 puntos respecto de 598 en pre-prueba).

A continuación se presentan dos tablas del pre y post test respectivamente, que dan a conocer los resultados de 12 preguntas que presentaron la mayor variabilidad en relación al nivel de dificultad.

Tabla 1: Resultados Pre – Test.

Preguntas	Incorrectas	Correctas	No Sabe	No Responde	Total
	Cant. Niños %	Cant. Niños %	Cant. Niños %	Cant. Niños %	Cant. Niños %
1. Conoces a algún rey ¿De qué País’	5	10	36	7	58
	8.6	17.2	62.1	12.1	100
2. ¿Qué significará “El toque Dorado”?	37	19	1	1	58
	63.8	32.8	1.7	1.7	100
3. ¿Qué opinas sobre lo que le está sucediendo al rey Midas?	26	15	5	12	58
	44.8	25.9	8.6	20.7	100
4. ¿Por qué el rey Midas le pidió perdón a Baco?	25	17	1	15	58
	43.1	29.3	1.7	25.9	100
5. Si tu hubieras sido Baco ¿le hubieras concedido el deseo al rey Midas?	26	17	0	15	58
	44.8	29.3	0	25.9	100
6. Ordena _ El rey Midas hizo lo que Baco le había dicho, se bañó en el río Pactolo.	27	16	0	15	100
	46.6	27.6	0	25.9	
7. Ordena _ Midas pidió un deseo “Quiero que todo lo que toco se convierta en oro”.	23	20	0	15	58
	39.7	34.5	0	25.9	100
8. Ordena _ el rey Midas corría por los campos y todo lo que tocaba se convertía en oro.	27	15	1	15	58
	46.6	25.9	1.7	25.9	100
9. Ordena _ el rey Midas pronto tuvo hambre pero cuando intentó tomar un trozo de carne o pan este se convirtió en oro y se dio cuenta de que su deseo no era tan maravilloso.	24	18	1	15	58
	41.4	31.0	1.7	25.9	100
10. Ordena _ el dios Baco ofreció al rey Midas que pidiera un deseo.	24	22	1	11	58
	41.4	37.9	1.7	19.0	100
11. ¿Cuál es el personaje principal de la historia?	21	24	1	12	58
	36.2	41.4	1.7	20.7	100
12. Si Baco no hubiese podido deshacer el hechizo del toque de oro. ¿Qué crees pasaría con el rey Midas?	23	14	3	17	58
	39.7	24.1	5.2	29.3	100

Tabla 2: Resultados Post - Test

Preguntas	Incorrectas	Correctas	No Sabe	No Responde	Total
	Cant. Niños %	Cant. Niños %	Cant. Niños %	Cant. Niños %	Cant. Niños %
1. Conoces a algún rey ¿De qué País’	8	16	31	3	58
	13.8	27.6	53.2	5.2	100
2. ¿Qué significará “El toque Dorado”?	7	30	13	8	58
	12.1	51.7	22.4	13.8	100
3. ¿Qué opinas sobre lo que le está sucediendo al rey Midas?	15	21	4	18	58
	25.9	36.2	6.9	31.0	100
4. ¿Por qué el rey Midas le pidió perdón a Baco?	15	15	5	23	58
	25.9	25.9	8.6	39.7	100
5. Si tu hubieras sido Baco ¿le hubieras concedido el deseo al rey Midas?	8	24	5	21	58
	13.8	41.4	8.6	36.2	100
6. Ordena _ El rey Midas hizo lo que Baco le había dicho, se bañó en el río Pactolo.	21	16	0	21	58
	36.2	27.6	0	36.2	100
7. Ordena _ Midas pidió un deseo “Quiero que todo lo que toco se convierta en oro”.	21	17	0	20	58
	36.2	29.3	0	34.5	100
8. Ordena _ el rey Midas corría por los campos y todo lo que tocaba se convertía en oro.	21	16	0	21	58
	36.2	27.6	0	36.2	100
9. Ordena _ el rey Midas pronto tuvo hambre pero cuando intentó tomar un trozo de carne o pan este se convirtió en oro y se dio cuenta de que su deseo no era tan maravilloso.	22	16	1	19	58
	37.9	27.6	1.7	32.8	100
10. Ordena _ el dios Baco ofreció al rey Midas que pidiera un deseo.	22	16	0	20	58
	37.9	27.6	0	34.5	100
11. ¿Cuál es el personaje principal de la historia?	8	31	0	19	58
	13.8	53.4	0	32.8	100
12. Si Baco no hubiese podido deshacer el hechizo del toque de oro. ¿Qué crees pasaría con el rey Midas?	9	17	9	23	58
	15.5	29.3	15.5	39.7	100

En las siguientes tablas se presenta la panorámica desde el orden de preguntas según el nivel de dificultad, considerando la suma de respuestas incorrectas, no sabe y no responde.

Tabla 3: Orden nivel de dificultad Pre - Test

Preguntas	Pre – Test
	Puntaje
8. Ordena _ el rey Midas corría por los campos y todo lo que tocaba se convertía en oro.	58
1. Conoces a algún rey ¿De qué País?	48
3. ¿Qué opinas sobre lo que le está sucediendo al rey Midas?	43
12. Si Baco no hubiese podido deshacer el hechizo del toque de oro. ¿Qué crees pasaría con el rey Midas?	43
6. Ordena _ El rey Midas hizo lo que Baco le había dicho, se bañó en el río Pactolo.	42
4. ¿Por qué el rey Midas le pidió perdón a Baco?	41
5. Si tu hubieras sido Baco ¿le hubieras concedido el deseo al rey Midas?	41
9. Ordena _ el rey Midas pronto tuvo hambre pero cuando intentó tomar un trozo de carne o pan este se convirtió en oro y se dio cuenta de que su deseo no era tan maravilloso.	40
2. ¿Qué significará “El toque Dorado”?	39
7. Ordena _ Midas pidió un deseo “Quiero que todo lo que toco se convierta en oro”.	38
10. Ordena _ el dios Baco ofreció al rey Midas que pidiera un deseo.	36
11. ¿Cuál es el personaje principal de la historia?	34

Las preguntas que presentan mayor dificultad son aquellas que requieren de habilidades de especulación, es decir, las planteadas previas al texto, arrojando mayor cantidad de respuestas categorizadas como "incorrectas", "no sabe" y "no responde". Las preguntas están orientadas a que el sujeto indague en sus conocimientos e hipotetice sobre lo que leerá, sin embargo, los niños no responden acorde a la complejidad y herramientas de la pregunta.

Las preguntas de tipo implícitas con mayor dificultad pueden atribuirse a que los niños respondían con monosílabos, sin fundamentar su respuesta, sus respuestas se enfocaban en dar juicios de valor más que extraer información explícita para responder. Pero sin duda las preguntas que mayores dificultades conllevaron están asociadas a ordenar los sucesos de la historia.

Se observa que la mayoría de las preguntas de orden de sucesos pueden haber causado problemas, en tanto, exigía de los sujetos indagar en el texto para corroborar, recordar, etc. Esto da cuenta de que los niños no tienen incorporado el recurrir al texto una vez leído para rescatar información o profundizar alguna parte que cause duda.

Es necesario mencionar que los estudiantes trabajan en torno a la medición de la velocidad lectora, lo que probablemente incida en que no releen el texto, dando cuenta de que lo importante es la decodificación rápida, por sobre la comprensión.

Así también, las preguntas orientadas a la opinión que, se enfocan en conocer una percepción personal sobre un tema amplio, éstas no presentan dificultades, debido a que ellos dan su opinión sobre su propia realidad, recurren sólo a su bagaje en relación al tema, sin embargo, sí hay dificultad al referirse a un suceso del cuento, significando ello que, no considera el texto para responder o no contesta coherentemente.

Es posible visualizar que los niños, tanto en los niveles de preguntas implícitas como valorativas, presentan dificultad en la medida que deben ceñirse al texto. Es

decir, como ha sido dicho anteriormente, no es habitual que los niños se apropien del texto, indagando, relejendo, etc. Se devela una escasa construcción crítica con respecto a lo que leen, lo que de alguna manera es reflejo de las metodologías que se utilizan a nivel de colegio para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura.

Tabla 4: Nivel orden de dificultad Post - Test

Pregunta	Post – Test
	Puntaje
4. ¿Por qué el rey Midas le pidió perdón a Baco?	43
1. Conoces a algún rey ¿De qué País?	42
6. Ordena _ El rey Midas hizo lo que Baco le había dicho, se bañó en el río Pactolo.	42
8. Ordena _ el rey Midas corría por los campos y todo lo que tocaba se convertía en oro.	42
10. Ordena _ el dios Baco ofreció al rey Midas que pidiera un deseo.	42
7. Ordena _ Midas pidió un deseo “Quiero que todo lo que toco se convierta en oro”.	41
9. Ordena _ el rey Midas pronto tuvo hambre pero cuando intentó tomar un trozo de carne o pan este se convirtió en oro y se dio cuenta de que su deseo no era tan maravilloso.	41
3. ¿Qué opinas sobre lo que le está sucediendo al rey Midas?	37
5. Si tu hubieras sido Baco ¿le hubieras concedido el deseo al rey Midas?	34
2. ¿Qué significará “El toque Dorado”?	28
12. Si Baco no hubiese podido deshacer el hechizo del toque de oro. ¿Qué crees pasaría con el rey Midas?	27
11. ¿Cuál es el personaje principal de la historia?	16

Por su parte, la postprueba arrojó que, al contrario de la preprueba los sujetos se aventuraron a especular, esto puede explicarse porque ya tenían conocimientos sobre el cuento. Las preguntas de tipo especulativa presentaron menor dificultad, debido a que ya conocían a los personajes, lo mismo sucede con la preguntas explícitas.

Dentro de las preguntas valorativas, las que se manifestaron de menor dificultad, develan algo de gran importancia, todos los niños plantean que es lo que harían si tuvieran una buena situación económica o fueran “ricos” como se propone en la pregunta. Todos entienden que es una pregunta referida a ellos, no al texto, y desde ahí todos contestan coherentemente con la pregunta, fundamentando.

Las preguntas que presentaron mayor dificultad en el nivel explícito fueron, al igual que en la preprueba las preguntas de orden de sucesos, sin embargo, arrojan una disminución de error en relación al promedio de la primera prueba. Podemos destacar que el conocimiento del cuento puede haber aportado.

Se ha entregado una panorámica de ambos grupos para conocer la situación con respecto a la comprensión lectora de manera general. Ahora bien a modo comparativo el grupo experimental no evidencia mayores avances respecto del grupo de control, de hecho, los pequeños avances se concentran en el grupo de control. Esto permite develar que la mediación curricular integrada ha tenido menor impacto con respecto a la hegemonía curricular que se presenta en el espacio educativo, en consideración de una serie de aspectos tales como tiempo de aplicación, espacios para la realización, entre otras.

En la siguiente tabla se da a conocer la comparación de puntajes de preguntas del pre y post test de acuerdo a su dificultad, considerando la suma de las incorrectas, no responde y no sabe.

Tabla 5: Comparación puntajes de preguntas según dificultad de Pre y Post test.

Preguntas	Pre - Test	Post- Test	Diferencia
	Puntaje	Puntaje	Puntaje
1. Conoces a algún rey ¿De qué País?	48	42	6 baja
2. ¿Qué significará “El toque Dorado”?	39	28	11 baja
3. ¿Qué opinas sobre lo que le está sucediendo al rey Midas?	43	37	6 baja
4. ¿Por qué el rey Midas le pidió perdón a Baco?	41	43	2 sube
5. Si tu hubieras sido Baco ¿le hubieras concedido el deseo al rey Midas?	41	34	7 baja
6. Ordena _ El rey Midas hizo lo que Baco le había dicho, se bañó en el río Pactolo.	42	42	0 se mantiene
7. Ordena _ Midas pidió un deseo “Quiero que todo lo que toco se convierta en oro”.	38	41	3 sube
8. Ordena _ el rey Midas corría por los campos y todo lo que tocaba se convertía en oro.	58	42	16 baja
9. Ordena _ el rey Midas pronto tuvo hambre pero cuando intentó tomar un trozo de carne o pan este se convirtió en oro y se dio cuenta de que su deseo no era tan maravilloso.	40	41	1 sube
10. Ordena _ el dios Baco ofreció al rey Midas que pidiera un deseo.	36	42	6 sube
11. ¿Cuál es el personaje principal de la historia?	34	16	18 baja
12. Si Baco no hubiese podido deshacer el hechizo del toque de oro. ¿Qué crees pasaría con el rey Midas?	43	27	16 baja
Total	503	435	

La diferencia de puntajes asignados según dificultad por pregunta en el post test presenta una baja en marcos generales, correspondiendo a 68 puntos. Si bien hay un aumento de dificultad en algunas preguntas, la tendencia es a mejorar las respuestas en preguntas del tipo explícitas y de opinión, por lo que la comprensión del texto en el caso del último tipo de pregunta aumenta.

En síntesis hubo un avance discreto en los resultados generales de las pruebas, pero se puede realzar el avance en el desarrollo de capacidades superiores de reflexión y análisis reflejado en el aumento del puntaje en preguntas que implican entregar una opinión lo que esta directamente relacionado a comprender un texto de manera más profunda.

Por otra parte los resultados cuantitativos son un aporte en cuanto a dar la posibilidad de visualizar el desarrollo de capacidades relacionadas a la comprensión lectora, respecto al nivel de avance obtenido de acuerdo al promedio de los grupos de control y experimental.

Capítulo VI: Conclusiones finales y proyecciones pedagógicas

El desconocimiento, la alienación y el individualismo son sinónimos de esclavitud.

El ser humano desde el inicio de la historia de su existencia ha buscado saciar la sed del conocer. La búsqueda del conocimiento es incesante, lo que ha llevado a la creación y construcción de un mundo de acuerdo a las circunstancias evolutivas, formadas a partir de este camino del saber. Es en este contexto que la educación ha focalizado los procesos de adquirir tales conocimientos, desde diferentes perspectivas y métodos. Es así como hasta el momento histórico actual, vemos a la educación encausada hacia fines políticos, económicos, sociales e ideológicos determinados, a partir del sistema neoliberal que rige y dirige nuestro actuar, manifestándose en los sistemas educativos de forma segmentada, educando a unos para dominar y continuar el sistema; y a otros, como clase trabajadora y dominada, obviando la movilidad social, perpetuando a su vez la reproducción social.

De esta manera, podemos visualizar que el sistema educativo escolarizado nacional, tiende a presentarse de forma rígida y autoritaria para los sectores pobres, favoreciendo el uso de metodologías que no potencian el cambio y desarrollo de capacidades, habilidades, aptitudes y actitudes liberadoras, las que forman a un sujeto (objeto) alienado, que no cuestiona el sistema en el que esta inserto, por el contrario el sujeto activo y crítico es visto como una amenaza para la continuidad del mismo sistema. En este contexto, aunque exista la disposición de los establecimientos, para cambiar, innovar o enriquecer su propio sistema educativo interno, no logran llevar a cabo este tipo de desafíos, atrapados en el deber de cumplir con las exigencias educativas nacionales, relacionadas mayoritariamente, si no en su totalidad, a resultados basados en índices y valoración de aprendizaje de contenidos manifestado en calificaciones.

Un factor que incide dramáticamente en la inflexibilidad del sistema es la dependencia económica de establecimientos pobres, que generan prácticas específicas relacionadas al reforzamiento, a la priorización de contenidos de acuerdo a

la prueba SIMCE, valorando este tipo de evaluaciones por el soporte económico que les otorga. Se establece una relación instrumental entre Ministerio de Educación y los establecimientos, traducido en traspaso de dinero por buen rendimiento asociado a buenos puntajes SIMCE. Perdiendo valor otras áreas que aportan al desarrollo integral del sujeto, como arte, música, deportes, entre otros intereses de los estudiantes.

La educación es una herramienta del sistema y desde esta mirada la educación formal escolar, evidencia conflictos, como la legitimación de la educación escolarizada sobre la educación del orden externo a ésta (preuniversitarios y escuelas populares, alfabetización informal, etc.) valorando el conocimiento que se entrega dentro de la escuela, y no el que se adquiere fuera (contexto familiar y social.). La postura no es de abandonar los espacios escolarizados, sino intervenir en ellos con fines transformadores, fortaleciendo los espacios educativos externos a la escuela, rescatando sus aportes, para lograr revitalizar y renovar la escuela hacia miras comunitarias complementarias entre la escuela y la sociedad. Es así que surge la necesidad de abandonar la visión parcelada y fragmentada del ser humano que asigna importancia a determinados conocimientos, restando relevancia a otros aspectos fundamentales en la formación del ser humano (desarrollo espiritual por medio del arte, moral y ético, etc.) e ir en la línea de involucrar todos los conocimientos, porque al ser integrados y contextualizados dan significado y mayor amplitud al proceso de enseñanza y aprendizaje.

A través de la mediación llevada a cabo, en base al Currículum Integrado, se han obtenido resultados en términos cuantitativos y cualitativos que aportaron al logro del objetivo general. Donde éste apuntaba a conocer cómo la aplicación pedagógica “leyendo el mundo comprendo y transformo” aportaba al incremento de la comprensión lectora en niños del tercero básico “A” provenientes de sectores de pobreza.

Los instrumentos arrojaron diversa información que dio cuenta de que en el área de comprensión lectora el impacto de la aplicación no develó importantes contrastes en términos cuantitativos. El grupo experimental y de control no

manifestaron grandes diferencias en la postprueba, no obstante, el último presentó un aumento leve en relación al grupo experimental.

La pre y postprueba permitió visualizar que en las preguntas previas a la lectura, los niños realizaban escasa especulación, respondiendo con monosílabos, o señalando “no sabe” o “no responde”. Así también, las preguntas implícitas y de valoración manifestaban dificultades en la medida que debían ceñirse al texto, es decir, cuando se presentaban preguntas de valoración del tema no haciendo referencia en rigor al texto, los niños respondían correctamente con mayor porcentaje, sin embargo, cuando éstas debían hacer referencia a una actitud manifestada en el cuento, los resultados variaban.

El análisis de la dificultad de las preguntas, puede hacer referencia a que los niños trabajan en torno al método Matte, por lo tanto, abordan la lectura y escritura desde esa línea, utilizando la medición lectora, lo que no permite generar una concepción de proceso, de relectura del texto, etc. Por tanto, podemos interpretar que la fuerza que ejercer el curriculum hegemónico en relación a la práctica de curriculum integrado es mucho más intensa, ya que la última se lleva a cabo en un tiempo acotado con respecto al primero.

No obstante lo anterior, se pudo observar la fuerza del impacto de la aplicación pedagógica en los niños por medio del conocimiento de las opiniones sobre la misma, lo que develó una serie de aspectos que se proponían para lograr generar prácticas de comprensión lectora enriquecedoras y que los estudiantes percibieron y valoraron, tales como el trabajo en equipo, la autonomía e independencia, el trabajo en torno a temas que eran de su interés y preocupación, entre otros. Así mismo, los docentes manifestaron que las prácticas desarrolladas se erguían en la línea constructivista la cual no sólo aporta a una visión de la comprensión lectora, sino también del sujeto que aprende.

Por tanto, podemos señalar que el curriculum integrado, en su forma incipiente de aplicación denominada “leyendo el mundo: comprendo y trasformo” no genera

impacto en términos cuantitativos importantes, en relación al grupo control, sin embargo, logra abrir un espacio en el aula que pone en tapete a los estudiantes como sujetos activos en el aprendizaje.

Dentro del marco bibliográfico se señaló que la comprensión lectora pretendía potenciarse en la medida que se considera una herramienta para leer el mundo, es decir, que entrega herramientas al sujeto que aprende, lo plantea reflexivo, crítico y que le permiten desenvolverse de mejor manera en la sociedad actual. En esta línea, si bien los resultados cuantitativos no dieron cuenta de aquello, sí lo logra la información cualitativa con respecto al proceso.

Durante el tiempo de aplicación se lograron observar una serie de características de la educación tradicional que se manifiestan como obstáculos en el proceso diario de llevar a cabo la aplicación pedagógica, entre ellos, el choque metodológico. Éste se relaciona con la falta de adaptación y seguimiento por parte de los estudiantes a la metodología, es decir, les fue trabajo comprender la lógica del trabajo en la práctica. Se interpreta que aquello se relaciona con la forma en que abordan los conocimientos, es decir, la aplicación de curriculum integrado requiere de un trabajo propositivo por parte de los estudiante de diversos contenidos y actividades que van en pro del desarrollo de sus propios intereses e inquietudes, no es una imposición, aquello los descoloca en la medida que deben ser ellos mismos quienes plantean qué es lo que les interesa indagar. El problema radica en que los niños no están acostumbrados a proponer actividades, y menos aún que sean diferentes, por lo que se aferran a proposiciones de las mediadoras que tienen por fin lograr desencadenar ideas en ellos, como feria de las pulgas, entrevistas, exposiciones, entre otras. Esto generó que la mayoría de los niños realicen las actividades que se proponen como ejemplo, lo que da cuenta de la dependencia que tienen con respecto a los docentes.

Sin embargo, también se puede dar cuenta de que el cambio de metodología provocó un impacto de orden cualitativo en los niños protagonistas y participantes del proceso. Lo que se manifestó también en el rol como profesoras, que pasó de ser lo conocido por los estudiantes, como el autoritarismo, la dominación y la

individualización, al establecimiento de relaciones MÁS horizontales, cumpliendo las mediadoras la labor de orientar el proceso y siendo los estudiantes los promovedores de su conocimiento y constructores de su camino del saber, como sujetos autónomos. Esto abrió nuevas alternativas, amplió las posibilidades de enseñar y aprender.

Otro aspecto que se presenta como dificultad es la forma en que los estudiantes se desenvuelven en el aula y captan la atención tanto de sus compañeros como de las tesis, lo que rompe con algunas reglas de convivencia que se han consensuado entre tesis y estudiantes, tales como participación y respeto. Esto requiere constantemente de mediación porque los conflictos se generan en los grupos de trabajo, producto de la discrepancia en formas de organizarse o temas a tratar, reflejando el escaso desarrollo en ese aspecto, lo que refiere a la tolerancia, la diferencia, la diversidad, entre otras.

Y, por último, se visualiza un obstáculo referente al aspecto socioeconómico. Hay diversos elementos que si bien no entorpecen del todo el proceso de aprendizaje, pues ya se ha analizado ese aspecto en correlación a las condiciones propias de los sectores de pobreza, es posible visualizar cómo sesgan algunos conocimientos acordes a los nuevos tiempos. Un ejemplo de aquello es el acceso a computadores y a Internet como herramienta para el conocimiento, muy pocos estudiantes cuentan con éstos en su hogar, y en lo que respecta a la escuela, no cuenta con la cantidad necesaria para disponer de ellos en los momentos necesarios. Así mismo ocurre con los libros.

Considerando lo anteriormente señalado, las proyecciones que se pueden realizar de la aplicación curricular integrada permiten develar varios aspectos: Uno de ellos y, que también se observa en el discurso de los profesores, es el tiempo de trabajo en el aula, en la comunidad y a nivel institucional de la aplicación de curriculum integrado.

Los cambios relacionados a la libertad, el pensamiento crítico y la autonomía, van de la mano a procesos de largo plazo. El sistema busca resultados cortoplacistas

ligados a lo académico, buenas notas es igual a buena educación. Pero debemos tener claro que los cambios cualitativos se realizan por medio de procesos de largo plazo y mediando transversalmente. Si se pretende implementar instancias democráticas dentro de la institución escolar, no se puede pensar que el Currículum Integrado, como una de ellas, puede más que la hegemonía curricular que impera en los establecimientos escolares, porque dentro de éstas mismas se exige procesos eficaces, y esta modalidad necesita de mayor tiempo para poder observar cambios. La brevedad de la aplicación no permite visualizar de manera más pronunciada el impacto de la mediación, sin embargo, es necesario destacar que a pesar de ello, tanto estudiantes como docentes, dan cuenta de que se desarrollaron prácticas que promovieron el protagonismo de los estudiantes y que se guiaron en la línea del currículum integrado, dando cuenta de que los fundamentos de éste se lograron visualizar a pesar de lo rígido del sistema educacional de la escuela.

Esto puede ser un buen índice para proyectar el currículum integrado como herramienta de potenciación de la comprensión lectora.

Otra proyección importante y que también se observa en el discurso docente, es la posibilidad de llevar a cabo esta modalidad curricular, en tanto involucre a todos los agentes educativos y se posicione en el Proyecto Educativo Institucional de los establecimientos, promoviendo que se legitimen los espacios reflexivos de la comunidad, acompañando el proceso de transición de modalidades, con el fin de prepararse para ser protagonistas transformadores de lo convencional, dejando de lado la reticencia al cambio. Por ello, es necesario para llevar a cabo éste tipo de propuesta, que van en contra de lo tradicional más aún en los sectores de pobreza, la intervención a nivel institucional con el Currículum Integrado, ya que a nivel del aula no se incorporan todos los elementos necesarios para vivir el proceso de manera completa e integral (familia, entorno escolar, infraestructura; material didáctico, tecnológico, organización institucional, participación de todos los agentes educativos), esto debiese permitir la formación de una verdadera comunidad educativa, que logre llevar a cabo de manera coherente y óptima el currículum integrado.

Para ello también es necesaria la convicción, de los directivos, y docentes con respecto a éste tipo de modalidad ya que requiere de trabajo colaborativo, reflexivo e intelectual, en pro de orientar constantemente el proceso de aprendizaje, el cual siempre se ve intervenido por nuevas ideas, inquietudes o actividades por parte de los estudiantes para llevar a cabo su trabajo. Siendo siempre necesario responder a las exigencias de la sociedad y las expectativas de la familia y estudiantes. Así también, en términos metodológicos, el currículum integrado requiere del constructivismo, el cual es uno de los fundamentos y sustentos. Mientras que, la escuela tradicional, si bien, potencia habilidades, éstas no van precisamente en la línea del sujeto propositivo y autónomo, cómo se develó en el análisis de resultados, lo que no aporta al desarrollo positivo del currículum integral.

De esta manera el Currículum Integrado yergue como una propuesta política, donde los sujetos se empoderan, buscan, exploran, descubren y crean su propio saber, desaprenden (desconstruyen) y aprenden (construyen) el conocimiento, habilidades y valores, lo que influye en la conciencia de su realidad y problemáticas, permitiendo el planteamiento de una postura activa y promovedora de soluciones, haciéndose conscientes del rol fundamental que tienen en la transformación de la realidad, permitiendo la formación de seres humanos integrales, desarrollando las cualidades necesarias para la reflexión, crítica, participación y transformación de la sociedad de la que son parte, como sujetos con identidad, con memoria histórica .

El conocimiento, la participación y el sentido comunitario nos invitan a transitar por el camino de la libertad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANUARIO DE LA UNIVERSIDAD INTERNACIONAL SEK. 2000. Chile. Ediciones de la Universidad Internacional Sek. N° 6.
- BEANE, JAMES. 2005. "La integración del curriculum". España. Ediciones Morata.
- BOURDIEU PIERRE Y PASSERON JEAN CLAUDE. 1981. La Reproducción. Editorial Laia.
- CALDERA, REINA. La práctica escolar de la escritura: reflexiones para una propuesta constructivista.
- CERVANTES, BUENO Y MENCHACA. 2008. *"Vulnerabilidad por la educación relacionada con la formación de profesores, el caso UAZ- 2008"*. Revista electrónica Zacatecana sobre población y Sociedad año 8. N° 32. Enero – Junio
- COLL, CÉSAR. 1994. Psicología y curriculum: Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. Argentina. Editorial Paidós.
- CHARTIER, ROGER Y. G CAVALLO. 1998. Historia de la lectura en el mundo occidental. España. Editorial Santillana.
- DEWEY, JOHN. 1962. Experiencia y educación. Argentina. Editorial Losada.
- EMILIA, FERREIRO. 2002. Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México. Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, PAULO. 1995. Pedagogía del oprimido. Perú. Editorial Saldaña.
- FORREST. W. PARKAY. 2000. Planning a contemporary approach. 7th Edition.

- FUNDACIÓN PARA LA SUPERACIÓN DE LA POBREZA. 2007. “Análisis inicial a resultados de encuesta CASEN 2006”. Chile.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. 1992. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Editorial Morata.
- GOODMAN, KENNETH.1986. Lenguaje Integral. Ediciones Aique. Buenos Aires.
- GOMÉZ-VILLALBA, ELENA Y NUÑEZ, PILAR. 2007. Textos de didáctica de la lengua y de la literatura. Monografía: la construcción del hábito lector. La enseñanza de la lectura en el aula. Universidad de Granada.
- GRUNDY, S. 1991. Producto o praxis del curriculum. España. Editorial Morata.
- HERNÁNDEZ, ROBERTO, S., FERNÁNDEZ, CARLOS, C., BAPTISTA, PILAR, L. 1998. Metodología de la investigación. 2ª ed. México, McGraw-Hill.
- KARMILOFF, K. KARMILOFF- SMITH. A. 2005 “Hacia el Lenguaje”. Ediciones Morata S.L.
- LERNER, DELIA. 2001. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de cultura económica. México.
- MAGENDZO, ABRAHAM. 1991. “curriculum y cultura en América Latina”. Chile. Programa interdisciplinario de investigación en educación. PIIE.
- Martínez Luis. “La escritura como instrumento de aprendizaje: Fundamentos y proyecciones”. Revista enfoques educacionales. Volumen N° 3, N° 2. 2000-2001. Universidad de Chile, departamento de educación.
- MCLAREN, PETER. 2005. La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Edición Siglo XXI.

- NILO, SERGIO. 1999-2000 *“Análisis de Investigaciones recientes sobre la Incidencia del Mercado en la Calidad y Equidad de la Educación”*. Chile. Enfoques educacionales, Volumen 2, Nº 2. Universidad de Chile, Depto de Educación.
- PERALTA, MARÍA VICTORIA. 2005. “El curriculum en el jardín infantil (un análisis crítico)”. Chile. Editorial Andrés Bello.
- PERRENOUD, P. 2001. “La formación docente en el siglo XXI” Universidad de Ginebra.
- PETIT, MICHÈLE. 2001. “Lecturas del espacio íntimo al espacio público. Fondo de cultura económica, México.
- RIVERA, MAILING. “Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos: El pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de educación superior. Revista digital UMBRAL 2000- Nº 12, 2003.
- RITZER, GEORGE. 1993. Teoría sociológica contemporánea. España. Editorial McGraw-Hill.
- SALAZAR, GABRIEL. 1995. Del modelo neoliberal en Chile: La difícil integración entre los pobres, los intelectuales y el poder (1989-1995). Chile. Editorial PAS.
- SALAZAR, GABRIEL. 1998. De la participación ciudadana: capital social constante y capital social variable. (explorando senderos trans - liberales). Chile. Propositiones 28, Ediciones Sur.
- SANTOS, MIGUEL. 2003. Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional y de persona eres. Enfoques educacionales, Volumen 5, Nº 1. Universidad de Chile, Depto de Educación.

- SILVA, MANUEL. 2002. La práctica del discurso curricular: Indagación exploratoria” Chile. Editorial Cerro Manquehue.
- SOLÉ, ISABEL. s.a. Aprender a usar la lengua: Implicaciones para la enseñanza. Departament de psicologia evolutiva i de l’Educació. Universitat de Barcelona
- STENHOUSE, L. 1991. Investigación y desarrollo del currículo. Madrid. Editorial Morata.
- TIRONI, MANUEL. 2003. Nueva pobreza urbana: vivienda y capital social en Santiago de Chile, 1985 – 2001. Chile. Predes.
- TORRES, JURJO. 1991. El currículum oculto. España. Ediciones Morata.
- TORRES, JURJO. 1994. Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Madrid. Ediciones Morata.
- UNESCO. Informe de la Comisión Internacional sobre *la Educación* para el Siglo XXI. “La Educación encierra un tesoro”
- WOODS, PETER. 1987. “La escuela por dentro”. España. Editorial Paidós.
- YUS RAMOS, R. 2001. Educación integral. España. Editorial Desclée de Brouwer.

REFERENCIAS WEB

- ANCHÉN DALMA, GARAT MARÍA JOSÉ Y LÓPEZ JULIO. "Los códigos sociolingüísticos" de Bernstein. [en línea] En: <http://www.reeducativa.com/verarticulo.php?id=37> [consulta: 3 de julio 2009]
- ARELLANO, JOSÉ PABLO "La reforma educacional en Chile: logros, proyectos y estancamientos". [en línea] Chile < <http://www.institut-gouvernance.org/en/document/fiche-document-150.html>>. [consulta: 21 noviembre 2008] [s.a.].
- BEYER, HARALD. 2000 "Educación y desigualdad de ingresos: Una nueva mirada". Chile. Estudios públicos 77. [en línea] Chile. < www.cepchile.cl [consulta: 16 noviembre 2008] [s.a.].
- CAZARES, MARISA. "Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares" UCF, [en línea] Cuba.
- CORVALÁN, JAVIER. Las transformaciones educativas recientes y los cambios de la política social en Chile y América latina". Hipótesis sobre los discursos dominantes. [en línea] Chile. <<http://redutp.googlepages.com/corvalantransfeduc.pdf>> [consulta: 18 noviembre 2008] [s.a.].
- EYZAGUIRRE, BÁRBARA "Claves para la educación en pobreza".. Estudios públicos, 2004.[en línea] Chile.<http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_2985.html>. [consulta: 16 noviembre 2008].
- FUNDACIÓN PARA LA SUPERACIÓN DE LA POBREZA. Brechas socioeconómicas. [en línea] Chile. <<http://www.fundacionpobreza.cl/archivos/brechassocioeconomicas.pdf>> [consulta: 4 octubre 2008] [s.a.].

- GÓMEZ, LUIS FERNANDO. Privilegio, reconocimiento y evaluación de lenguaje: una mirada a los códigos sociolingüísticos en la cultura escolar. [en línea] En: <http://www.um.es/tonosdigital/znum2/estudios/LuisFGomeztonos2.htm> [consulta: 3 de julio 2009]
- LEM. Taller para profesores. En: <http://www.rmm.cl/usuarios/rgaet/doc/200708130059310.LEM%20taller.ppt> [en línea] [consulta: 7 de julio 2009] Ley de Subvención Escolar Preferencial
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. [en línea] Chile <http://www.curriculum-mineduc.cl/curriculum/> [consulta: 13 octubre 2008] [s.a.].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Un camino para mayor equidad. [en línea] En: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200801031517400.NTSeparata29.pdf>. [consulta: 7 julio 2009]
- Niveles de logro 4º básico para Lectura SIMCE. Ministerio de Educación. 2007. [en línea] En http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Niveles_de_logro/NL_Lectura_2008.pdf [consulta: 8 de julio 2009]
- Parece que en el gobierno y la CUT, 2 +2 no son siempre 4. El aMaule. El Maule. Abril, 2006. <http://www.elamaule.cl/admin/render/noticia/2762>
- PAVÉZ, JORGE “Las reformas educativas en Chile” Colegio de Profesores de Chile, A.G. [en línea] Chile <<http://www.ei-ie-al.org/portal/Otros%20Documentos/Las%20Reformas%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20en%20Chile,%20Jorge%20Pavez.pdf> > [consulta: 21 noviembre 2008] [s.a.].

- Programas de Estudio. Ministerio de Educación. [en línea] Chile <http://www.curriculum-mineduc.cl/curriculum/programas-de-estudios/> [consulta: 13 octubre 2008]
- QUEVEDO, EDUARDO. Conclusiones del Ministerio de Educación sobre resultados del país en pisa 2006. Chile [en línea] En <http://aquevedo.wordpress.com/2008/05/01/chile-conclusiones-del-ministerio-de-educacion-sobre-resultados-del-pais-en-pisa-2006-2/> [consulta: 3 de julio 2009]
- SILVA, MANUEL. “Conceptos y orientaciones del curriculum” [en línea] Chile <<http://educacion.upla.cl/mafalda/DOCUMENTO%204%20UNIDAD%201.pdf> <http://www.curriculum-mineduc.cl/curriculum/>> [consulta: 29 octubre 2008] [s.a.].
- TIRONI, EUGENIO.1995 “Algunas reflexiones sobre Política social y pobreza” Estudios públicos, 59. [en línea] Chile. <www.cepchile.cl>. [consulta: 16 noviembre 2008]
- RACZYNSKY, DAGMAR Y SERRANO, CLAUDIA “Nuevos y viejos problema en la lucha contra la pobreza en Chile”. [en línea] Chile <http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/files/nuevos_y_viejos_problemas_en_la_lucha_contra_la_pobreza.pdf [consulta: 15 de noviembre 2008] [s.a.].
- RACZYNSKI, DAGMAR. Políticas sociales y de superación de la pobreza de Chile. [en línea] Chile <<http://www.utexas.edu/cola/insts/llilas/content/claspo/PDF/overviews/chilsocpol90s.pdf> [consulta: 21 de noviembre 2008] [s.a.].
- Programa interdisciplinario de investigación en educación. PIIE. 1991. [en línea] Chile. <http://www.piie.cl/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=253&Itemid=83> [consulta: 20 de noviembre de 2008]

- Proyecto lector: La SIP y la lectura. Sociedad de instrucción primaria. *[en línea]* En: http://www.educandojuntos.cl/dms/cat_1013.html *[consulta: 1 de julio 2009]*
- SIMCE. <http://www.simce.cl/index.php?id=288&no_cache=1> *[en línea]* Chile *[consulta: 20 noviembre 2008]* [s.a.].
- ¿Qué es el LEM? En: <http://www.lem5.cl/content/view/5/27/> *[en línea]* *[consulta: 1 de julio 2009]*
- ¿Qué es la comprensión lectora? [http://formacion-docente.idoneos.com/index.php/Did%C3%A1ctica_de_la_Lengua/Comprension%C3%B3n_Lectora#lectura_literal_en_un_nivel_primario_\(nivel_1\)](http://formacion-docente.idoneos.com/index.php/Did%C3%A1ctica_de_la_Lengua/Comprension_Lectora#lectura_literal_en_un_nivel_primario_(nivel_1))
- Recurso para profesores. Icarito. 11/01/2006 *[en línea]* En: http://www.icarito.cl/medio/articulo/0,0,38035857_165317001_182172058_1,00.html *[consulta: 1 de julio 2009]*
- RIVERA, ILEANA. La enseñanza de la lectoescritura. *[en línea]* Chile En: <http://www.edulect.org>. 2000. *[consulta: 25 de junio de 2009]* Pág.3.
- SIMCE ¿Qué nos dicen los resultados?. Sotomayor, Carmen. *[en línea]* En <http://www.educarenpobreza.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=130921> *[consulta: 3 de julio 2009]*
- BRUNNER JOSÉ JOAQUÍN Y ELACQUA, GREGORY. Síntesis del estudio Capital Humano en Chile. “Entre desigualdad y la efectividad: Capital humano en Chile”. *[en línea]* Chile. < <http://www.uai.cl>>.Universidad Adolfo Ibañez. *[consulta: 19 noviembre 2008]* [s.a.].
- SIP: red de colegios. *[en línea]* En: http://www.sip.cl/sip/contenido/quienes_somos.html *[consulta: 1 de julio 2009]*.

Anexos

▪ **Pre test y post test de comprensión lectora**



Universidad de Chile

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Educación

Educación Parvularia y Básica Inicial

Evaluación de Comprensión lectora

Nombre: _____

Curso _____ Fecha _____ Edad _____

Lee atentamente las instrucciones que aparecerán en la prueba, para que puedas responder correctamente.

I.- Antes de leer el texto responde las siguientes preguntas:

1.- Cuéntanos qué sabes de los reyes y reinas.

a).- ¿Conoces a algún rey? ¿De qué país?

b).- ¿Sabes que hacen los reyes?

c).- Encierra en un círculo la letra de la imagen que corresponde a un rey.



A



B



C

d) ¿Cómo identificaste en las fotografías al rey?

2.- A continuación leeremos un texto que se titula así:

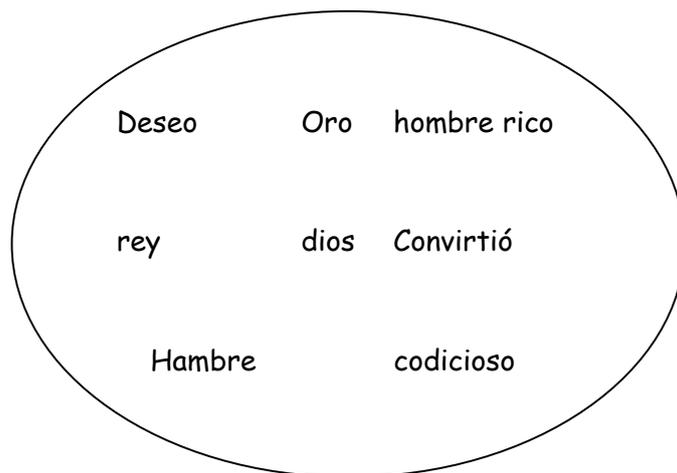
“El toque dorado, la historia de Baco y el Rey Midas”

a) ¿De qué se tratará un cuento con ese título?

b) ¿Qué significará “El toque dorado”?

c) ¿Quiénes serán Baco y el rey Midas?

- Observa e imagina: ¿De qué se trata el texto que leerás?



d) Escribe: ¿De qué piensas que se tratará el texto?

3.- Cuéntanos qué opinas sobre la riqueza ¿Te gustaría ser rico? ¿Por qué?

II.- A continuación leeremos el texto, debes hacerlo con mucha concentración.

“El Toque dorado, la historia de Baco y el Rey Midas”

Mary Pope Osborne

Baco, el alegre dios del vino levantó su copa.

- Brindo por ti, Rey Midas -dijo -, y puesto que has sido tan hospitalario conmigo, pídemelo lo que quieras que te lo concederé.
- ¡Qué gran idea!- respondió Midas-. ¿Lo que yo quiera?
- Así es, lo que quieras - dijo Baco.
- ¿Cualquier cosa?

- ¡Sí! ¡Sí!
- Ah, muy bien -dijo el rey, riendo para sus adentros -. Por supuesto que deseo sólo una cosa: ¡Que lo que yo toque se convierta en oro!

Midas miró de reojo a Baco por que no podía creer que éste pudiera obsequiarle algo así.

-Amigo mío, tú ya tienes todo el oro que un hombre puede desear- dijo Baco, decepcionado.

-¡Oh, no! ¡no lo tengo!- dijo Midas-. ¡Uno nunca tiene suficiente oro!

- Bueno, si eso es lo que quieres, creo que tendré que concedértelo - dijo Baco.

Baco se dispuso a salir. Y mientras Midas le hacía un gesto de despedida, con la mano tocó la rama que colgaba de un árbol, ¡y la rama se convirtió en oro!

El rey dio un grito de alegría, y luego exclamo dirigiéndose a Baco:

- ¡Mi deseo se ha hecho realidad! ¡gracias! ¡gracias!
- El dios se dio vuelta, se despidió con la mano y siguió su camino.

Midas, entusiasmado miró a su alrededor e inclinándose tomó una piedra del suelo, ¡y la piedra se convirtió en una roca de oro! Empujó la arena con el pie y la arena se transformó en granos de oro!

El rey Midas, echando la cabeza hacia atrás, grito:

-¡Soy el hombre más rico del mundo!

Corrió luego hacia sus campos tocándolo todo. Y todo, todo, se iba convirtiendo en oro ¡El maíz de sus plantaciones! ¡Las manzanas que tomaba de los árboles! ¡Las columnas de su mansión!

Cuando los sirvientes lo oyeron gritar, corrieron a ver qué sucedía y encontraron a su rey danzando locamente en el prado, mientras el pasto se iba convirtiendo en brillantes Briznas de oro. Todos reían y

aplaudían viendo a Midas, al lavarse las manos en la fuente, ¡Transformaba el agua en brillante rocío!

Por último, exhausto pero colmado de alegría, pidió su comida. Los sirvientes le sirvieron un enorme banquete que le colocaron en frente, sobre el prado.

-¡Oh que hambre tengo! -dijo mientras se tomaba un trozo de carne y se lo llevaba a la boca.

Entonces, el rey Midas se dio cuenta de repente de que su deseo no era tan maravilloso como había pensado; por lo pronto al morder la carne ésta se había convertido en oro.

Midas se rió desconcertado y tomó un pedazo de pan. Pero tan pronto sus manos lo tocaron, ¡también se transformó en un duro trozo de oro! Al sentirse debilitado por el temor buscó un jarro de agua, pero ¡Hay! Lo único que sus labios pudieron tocar fue el frío y duro metal. Hasta el agua se había convertido en oro.

El rey Midas se cubrió la cabeza y gimió porque se dio cuenta de que su gran deseo iba a matarlo. ¡Perecería de hambre o moriría de sed!

-¡Baco! - Grito levantando las manos al cielo-. ¡He sido un codicioso loco! ¡Deshaz mi deseo! ¡Libérame de mi toque de oro! ¡Ayúdame, Baco! Llorando, el rey se levantó de su silla y cayó de rodillas. Golpeó al piso con los puños convirtiendo en oro hasta las más pequeñas astillas. Los sirvientes sentían pena por él, pero no se atrevían a acercársele por temor a quedar ellos también, por accidente, ¡Convertidos en oro!

Mientras todos se lamentaban, Baco apareció de pronto en el jardín del palacio. El alegre dios permaneció un momento en frente del lloroso rey, y luego dijo:

- Levántate, Midas.

El rey Midas se puso de pie con dificultad le pidió perdón a Baco y le suplicó que deshiciera el sortilegio.

- Fuiste codicioso y necio, amigo mío - dijo Baco-, pero voy perdonarte. Ahora ve y báñate en las aguas del río Pactolo que corre por Sardes, ¡Y desde ese momento en adelante, ya no desearás tener más oro que cualquier otro mortal!

El rey Midas hizo lo que Baco le había dicho se bañó en el río Pactolo, mientras detrás de él dejaba todo convertido en oro. Regreso luego a su casa, y muy feliz, pudo volver a saciar el apetito.

III.- Si ya has leído comprensivamente, responde las siguientes preguntas en base a lo que leíste.

a) ¿Por qué Baco se decepcionó del deseo que pidió Midas?

b) Si Midas ya tenía suficiente oro, ¿Por qué quería tener más oro?

c) ¿Crees que fue correcto el deseo que pidió Midas? ¿Por qué?

d) ¿Cuál fue el problema que generó el deseo de convertir todo lo que tocaba en oro?

e) ¿Qué consecuencias le trajo al rey Midas convertir la comida en oro?

f) ¿Qué opinas sobre lo que le está sucediendo al rey Midas?

g) ¿Por qué el rey Midas llamó a Baco cuando descubrió que la comida también se convertía en oro?

h) ¿Por qué el rey Midas le pidió perdón a Baco?

i) Si tú hubieras sido Baco, ¿le hubieras concedido el deseo al rey Midas?
¿Por qué?

IV.- Lee, observa y contesta atentamente.

1.- Coloca en orden las escenas del cuento que leíste. En la línea en blanco escribe el número que corresponda a la escena que se desarrolla.

___ El rey Midas hizo lo que Baco le había dicho se baño en el río Pactolo.

___ Midas pidió un deseo: Quiero que todo lo que toco se convierta en oro.

___ El rey Midas corría por los campos y todo lo que tocaba se convertía en oro.

___ EL rey Midas pronto tuvo hambre, pero cuando intento tomar un trozo de carne o de pan, éste se convirtió en oro y se dio cuenta de que su deseo no era tan maravilloso.

___El rey se puso a llorar y cayó de rodillas desesperado, llamando a Baco.

___El dios Baco ofreció al rey Midas que pidiera un deseo.

2.- Lee atentamente y marca la alternativa correcta.

a) ¿Cuál es el personaje principal de la historia?

- a) Rey Midas
- b) Baco
- c) Sirvientes del rey Midas

b) ¿En qué ambiente se desarrolla la historia?

- a) Rural
- b) Urbano
- c) En una casa

c) El rey Midas era:

- a) Solidario
- b) Codicio
- c) Loco

V.- Imaginemos

1.- Si Baco no hubiese podido deshacer el hechizo del toque de oro ¿Qué crees pasaría con el rey Midas?

2.- Si tú hubieses sido el rey Midas ¿Qué deseo pedirías?

3.- Imagina que el rey Midas pide tú deseo. ¿Cuál hubiese sido el final del cuento? ¡Escríbelo!

- **Focus Group**

Niños, tercero "A" grupo experimental. Un representante por equipo.

Grupo: G.

Entrevistadora: E

E: ¿Qué fue lo que más les gustó del trabajo que realizaron en las clases de los lunes y martes con las tías Viviana y Gladys?

G7: Eh..que aprendíamos mucho y hablábamos de hartos temas y hablábamos de personas famosas

G8: Que a mi me gusto de hablar de los animales que corren rápido y investigamos que también están en peligro de extinción

G3: Me gusto porque nosotros trabajamos harto y con la tía Vivi y la tía Gladys nos ayudaron harto

G5: Me gusto cuando bailaron Michael Jackson, la tía Gladys

G1: Me gusto porque las tías nos dejaron así trabajar solos casi con ninguna ayuda y eso nunca lo habíamos hecho

G9: Me gusto que las tías nos ayudaran unos pocos, y que trabajamos en una entrevistas y así que todos mis amigos estuvieran juntos, así trabajando en equipo

G2: Me gusto cuando hicimos la entrevista, y teníamos que hacer, teníamos que escribir toda la información a quien teníamos que entrevistar

G6: Me gusto que la tía si la tía no nos hubiera ayudado todo habría salido todo mal

G7: También me gusto cuando disertamos y estuvimos haciendo unas preguntas, inventamos preguntas y íbamos a entrevistar y así respondíamos las preguntas

G9: Y el equipo que todos trabajaron, esa, la, el equipo, era los nombres, me gustaron los nombres, números y bombas, eh, Jesús, las cosas de Jesús, los animales y todo lo demás po`, y le pido gracias a la tía por hacer esta entrevista que hicimos antes

G6: Si la tía tampoco nos hubiera ayudado, no podríamos hacer la disertación, cuando habían venido los niños del otro curso, no sabríamos que decir si la tía no nos hubiera ayudado

G2: Que me gusto, nos gusto cuando trabajamos todos en equipo y hicimos la exposición y que nos fue super bien y trabajamos en equipo

G1: Me gusto porque cuando hicimos la exposición nadie nos ayudo, teníamos que nosotros decirle, por ejemplo si nos preguntaban cualquier cosa, cualquier cosa, por ejemplo como yo hice el tema porque los insectos vuelan, me preguntaban, porque los insectos vuelan, como vuelan, porque tienen alas, y puras cosas así y teníamos que responderlas solitos

G7: Yo se porque, porque es la defensa en contra de los depredadores

G6: Lo que le había dicho que una bomba había sido desarrollada en E.E.U.U y fue lanzada a las ciudades japonesas de Iroshima y Nagasaki

E: Ya, pero alguien más quiere decir ¿porqué les gustó?

G2: Porque aprendimos a trabajar bien en equipo y nos aprendimos lo que nos tocaba

G8: Yo era el jefe del equipo y entonces yo me preocupe de todo, de traer los materiales, y habían dos compañeros que no ayudaron en nada y yo con otros compañeros hicimos todo las preguntas que nos preguntaron y todo

G5: A mi me gusto porque la profesora Viviana y la profesora Gladys los enseñaron mucho

G7: A mi también me gusto porque no peliábamos y nadie se peliaba por ser el jefe y todos éramos jefe

G2: Lo que me gusto es que después aprendimos a saber a trabajar en equipo y que cualquiera puede ser el jefe y tal vez que todos porque como somos a veces peliando por quien es el jefe, porque un compañero como que a veces el solo quería ser el jefe y al final supimos que todos podíamos ser el jefe

G6: A mi me eligieron como jefe como líder por voto

E: ¿Qué fue lo que menos les gusto del trabajo?

G1: Que algunos compañeros no hacían nada, y decían por ejemplo decían, hace esto porque si no después nos va a retar la tía y al final no hacen na` ellos

G6: Que era lo mismo

G4: Porque mi compañero no trabajaba igual tanto y yo tenia que escribir todo en la bitácora

G3: Porque algunos compañeros no hacían nada, por ejemplo en mi grupo los Solsman, un compañero que se llamaba Jorge nos dictaba puras cosas que teníamos que traer información y nosotros le decíamos a el y el nunca traía información de nada

G7: Que todos nosotros trabajamos y un compañero el decía escriban esto escriban esto otro y el nunca hacia nada y empezaba a tirar papeles a los demás grupos

G6: No me gusta porque un compañero mío, el Sergio, un compañero que se llama Sergio y Joaquín y también se paraban y algunas veces yo también me portaba mal

G9: No me gusto que un amigo mío que se llamaba que pablo Toledo que estaba en mi grupo se fue del grupo, eso es lo que no me gusto, porque no lo dejaba ser capitán, estábamos por turno y el se puso celoso.

G7: Yo se porque se enoja porque el quiere ser todo y al le dicen algo y el se enoja y siempre se amurra y se quiere ir de todos los grupos.

G1: A mi en mi grupo tampoco me gusto que dos compañeros se fueron y fue por puro que, uno dijo se iba ir y siempre cuando teníamos que formar las mesas, unirlas, un grupo, nunca iba a las mesas y se quedaba ahí y tiene siempre teníamos que acusarlo y un día dijo que quería salirse y otro compañero dijo lo mismo.

G5: A mi no me gusto porque el compañero Marcelo Figueroa y el Sebastián Navarrete no cumplieron, y yo con marco cumplimos no mas

E: Y porque creen que no trabajaban..

G5: Porque ellos se paraban y no traían los materiales, el Marcelo Figueroa dijo que iba a traer una cámara y no la trajo nunca.

E: Y por eso no quería trabajar

G5: Si

G8: Yo a mi no me gusto porque dos compañeros uno que era que se llama Willi se enojo y no quiso hacer nada y otro que se llamaba Matías ovando y el Matías ovando andaba por todos lados y no sabia lo que estaba haciendo y no lo encontrábamos.

E: Y por qué se enojo

G8: ¿el William? Porque no diserto mas y le dijimos Willie querí trabajar y se amurro y dijo que no y así se empezó a enojar y todo.

G2: Yo no trabaje harto pero igual trabaje y traje una hoja con información pero lo que no me gusto que había un compañero que se llamaba Matías Ibáñez y como que el no mas quería ser capitán y como que en la primera el tuvo que mandar y como que el fue tres veces y también un compañero lo echamos y también se quiso ir porque el no mas quería hacer todo y también un compañero que se llamaba Kevin Mulchi como que el no trajo nunca información y cuando hicimos la exposición trajo la información, fue el único día

G4: A mi no me gusto porque a veces el David nos prometimos que íbamos a traer información y a veces yo traía y el no traía.

G8: Yo, estaba así con mi otro compañero y estábamos haciendo todo los trabajo y mi compañero William estaba, estaba, dijo que iba a hacer algo y no trajo nunca materiales y también se quería ir del grupo porque le decíamos cosas así como la voz pesa, así como voz pesa y se enojaba y quiso irse del grupo, pero todavía esta en el grupo.

E: Pero ¿se quedó en el grupo?

G8: Si

G9: No me gusto la actitud de los compañeros que tenia porque se enojaban y el pablo Toledo lo que mas me puso triste es porque se fue porque era siendo un buen capitán pero el diego peña estaba ahí y quería ser jefe capitán y se turnaban y el pablo Toledo y el peña querían ser solamente capitán, casi nunca nos dejaban a mi y al Bruno.

E: Y eso no te gusto que no te dejaran ser capitán?

G9: Sí, eso.

G2: El Matías Ibáñez como que una vez dejó ser capitán al Kevin Mulchi como un minuto no más y a mí me dejó como tres minutos no más una vez fuimos todos pero una vez como en los primeros días como que yo fui como tres minutos no más

E: ¿Qué fue lo más difícil de esta experiencia?

G7: Escribir en la bitácora, porque mis compañeros no se colocaban de acuerdo y yo les decía escribamos y ellos decían sí y los que decían sí se colocaban a jugar.

G1: Buscar información, sí porque de repente yo no tenía tiempo.

G6: Unas veces cuando no traíamos materiales y no podíamos buscar información para trabajar. Pero igual.

G8: Fue difícil porque nadie decidía que iba hacer y que y como lo iba a traer y la información y los que nos pedían o para hacer los animales que corren rápido y nos dimos cuenta que yo y otro compañero estábamos muy preocupados porque si es que queríamos que nos felicitaran por eso.

E: ¿Y no los felicitaron?

G8: Sí.

G2: No me gustó cuando lo me más nos costó cuando no traíamos materiales, como que nos costó ponernos de acuerdo como que escogimos así como algunas ideas más para eso pero nos costó mucho cuando no traíamos materiales.

G9: A mí equipo le costó hacer la bitácora porque unos se enojaban otros se iban y regresaban, el Bruno se iba después regresaba por eso fue más difícil y cuando justo llegó la exposición y solamente ellos dos trabajaron porque a mí me retiraron y no hubieran felicitado si no fuera que el me hubieran retirado.

G5: Lo que mas me costo fue que no podíamos hacer la bitácora en la exposición porque no entendíamos.

G2: Lo que mas nos costo también como cuando teníamos que teníamos que poner financia recurso y también cuando teníamos que hacer como que materiales teníamos que ocupar, como que eso lo nos costo nos costo porque no sabíamos que ideas poner y se nos ocurrió poquitas cosas. No costo hartoo escogerlas.

E: Alguien mas quiere decir algo, que le haya costado que haya sido difícil?

G2: Yo que el Kevin Mulchi justo vino un día antes de la exposición como que el nos costo así como escogerle lo que el tenia que hacer, porque nos costo hartoo.

G8: Nos fue muy difícil porque el compañero que estaba medio amurrao, que no quería hacer nada, el William, nos fue difícil hablar, porque no nos dejaba hablar, y como nos fue difícil hablar teníamos que hablar más fuerte y hablar para que nos escucharan.

E: Qué fue lo que menos dificultades les causo el trabajo, lo que menos les costó?

G8: Lo menos que nos costo fue que trajera información, el papel craft y buscar información no fue tan difícil porque ponía todos los nombre de los animales que corrían rápido y me salían todos, por eso me eligieron jefe porque traía todos los materiales y todo.

G3: A nosotros no nos costo buscar información y escribir porque es que yo como que escribo rápido y mis compañeros buscaron harta información nos ayudamos entre todos.

G4: No nos costo la bitácora porque teníamos que pegar algunas cosas no mas y hacer preguntas y entrevistar, fue lo mas fácil que se nos hizo.

G5: Lo más fácil fue buscar la información y también escribir en la bitácora.

G9: Eh, lo que menos me costo fue escribir y organizar a mis compañeros, porque no se organizaban tanto.

G6: Lo que no nos costo fue reunir, digo, que todos estuviéramos trabajando.

G7: Lo menos nos costo fue buscar información y hacer la exposición.

G2: Lo que menos nos costo fue buscar información para hacer la exposición.

G3: A nosotros no nos costo llenar la bitácora, en cambio la llenamos y tuvimos que pedirle a la tía papel crafft porque ya se nos había acabado la bitácora.

G1: Lo más fácil fue escribir en la bitácora.

G8: Se nos hizo fácil porque no nos peliamos, pero algunos si y me encanto que mi compañero y yo nos interesamos harto en esto y por eso nos felicitaron y estoy asi bien.

E: Alguien más quiere decir algo que no les haya gustado ¿Qué les pareció trabajar en base a los temas que ustedes escogían?

G8: A mi me pareció así que es como nosotros trabajamos rápido y por eso se nos ocurrió ese nombre pa el titulo de los animales que corren rápido.

G9: A mi me gusto mi equipo porque era de números y bombas y yo estaba buscando números y bombas para la información, me pareció divertido, pero lo que fue mas problemático por mi fue que no salía la entrevista porque no podíamos sacar la información.

G6: Nos pareció a nosotros porque a nosotros nos gustaban hartos las bombas y cosas de los números, matemáticas, eh, eso.

G3: A mi me gusto el tema que trabajamos el cual era los ovnis y la vida en otros planetas porque ahí uno averigua hartas cosas yo no pienso que estemos solos en el universo.

G7: A mi me gusto porque la religión le gusta a todas las personas menos a la tía Vivi

G5: A mi me gusto porque trabajábamos mucho y lo hacíamos muy rápido entonces todos nos poníamos de acuerdo que nombre le poníamos al grupo.

G1: A mi me gusto porque así era bueno ponerle nombre al grupo y nosotros le pusimos porque los insectos vuelan porque es raro porque algunos insectos vuelan.

G2: Me puede repetir la pregunta...yo encontré divertido eso de la vida de los extraterrestres porque encontré la información de esas películas y que mas era que en E.E.U.U atraparon a unos muñecos que pero eran marcianos pero eran muñecos pero me pareció muy entretenido.

G3: Que a mi me pareció bueno porque en el tema que trabajábamos nosotros en vez que trajéramos información yo me metía internet para investigar mas de lo que teníamos y veía videos que la nasa con los satélites sacaba fotos y se veían estrellas que pasaban rápido mas que un cometa y eso pueden ser ovnis.

G8: Yo digo que que todo puede ser así bien que todo trabajen y eso.

E: Voy a repetir la pregunta por si alguien quiere opinar algo más: ¿Qué les pareció trabajar en base a los temas que ustedes escogían?

G9: Eh lo que me gustó fue lo que trabajamos.

E: ¿Qué opinan del trabajo de las tesis Viviana y Gladys? De la tía Viviana y de la tía Gladys.

G8: Fue que ellas se esforzaron tanto que a mi me gusto y con el compañero que trabaje fue muy divertido lo que ellas hacían, y se esforzaban tanto que hasta las hacíamos enojar a veces y entonces nos encanta que nos soliciten y todo y la tía Gladys y la tía Vivi nos pusieron tanta atención que nos fue bien y nos gusto.

G5: Me pareció bien que la tía Viviana y la tía Gladys nos ayudaran a investigar unas cosas

G4: A mi me gusto el esfuerzo de la tía Gladys y la tía Vivi porque nos ayudaron mucho en la entrevista

G9: Me gusto trabajar con la tía Gladys y la tía Viviana, porque nos ayudaba mucho y a todos los compañeros ayudaban y habían nueve grupos y ellas eran dos y no podían trabajar con nueve grupos solas entonces algunos fueron levantando la mano para los ayudaran y para que no hubieran problemas.

G7: Bien porque nos ayudaron y hicimos un trabajo en grupo, lo hicimos juntos sin pelear, por eso.

G2: Lo que mas me gusto es porque lo encontré súper original la clase que hicieron la tía Vivi y la tía Gladys como que nunca he visto a un profe se le ocurriera esa actividad.

G1: A mi me gusto el trabajo de tía Gladys y la tía Vivi y que el trabajo era bueno porque en ningún colegio creo que hubieran enseñado esas cosas como trabajo en equipo o como se llama reportear, entrevistar y cosas así.

G8: Que a mi me pareció bien que la tía Gladys y la tía Viviana estuvieran tan esforzadas y ellas se esforzaban tanto que yo veía el esfuerzo que hacían y yo me quise esforzar con mi compañero y nos felicitaban tanto que me dio tanta alegría que entonces por eso yo agradezco el esfuerzo de la tía Viviana y la tía Gladys.

G3: Lo encontré súper bien porque ellas nos enseñaron hartas cosas como por ejemplo trabajar en grupo y sin ayuda de la tía o sea igual nos ayudaron pero casi nada.

G8: A mi me gusto también que la tía Vivi nos ayudara tanto que también nos gusto que la tía Vivi estuviera tan bien que nos conmovió lo que nos enseñó y por eso yo prefiero a la tía Viviana y a la tía viví.

E: ¿Qué agregarían o quitarían para que esta experiencia estuviera mejor?

G6: A que no habría una exposición.

G7: Dejaría todo igual.

G1: Yo le agregaría un poquito mas en vez de hacerlo de cosas así, lo haría en vez de cosas así, lo haría escogiendo deportes.

G8: A mi me yo le quitaría algo que no debió ser porque porque salió la presentación mas o menos porque mi compañero que estaba así amurrao y no sabíamos donde estaba el otro compañero se nos hizo difícil y algunas cosas fácil y por eso ahora estoy muy bien con eso lo que dijo la tía Vivi y es mejor.

G5: Yo lo dejaría todo igual.

E: ¿Lo dejarías así?

G5: Si

E: ¿No le agregarías nada?

G5: No

E: ¿No le quitarías nada algo?

G5: No

G2: Eh, yo como que cambiaría que fuera así como , de así como ,que no sea un día y después al otro día, lo haría así como que fuera días mas porque antes era lunes miércoles y después lunes jueves y que durara mas como un mes mas.

G9: Yo le agregaría que todas las horas fueran así.

E: ¿Algo más chiquillos?

Más preguntas... ¿no?, se acabó muchas gracias.

- **Entrevista**

Profesor Matemática y Sociedad de tercero básico A (Grupo experimental) y tercero básico C (grupo de control), 27 años, 1 año de ejercicio pedagógico.

Entrevistadora: E

Profesor: P

E: En las clases que tú has podido observar cuál o cuales consideras que fueron las fortalezas de la mediación que llevaron a cabo las tesis.

P: Em... el hecho de aplicar constructivismo puro, yo creo, que es una metodología que... que no se aplica como se debiera... y que tiene muchos beneficios... pero también veo que es necesaria hacer la mezcla con el conductismo... en muchos casos... es necesaria. Pero esa es la fortaleza que ellas... esa es la diferencia que ellas marcaron con los niños, porque detectaron una metodología distinta y actuaban de un modo distinto.

E: De acuerdo a las fortalezas que tú viste, también me imagino que debes haber apreciado debilidades cuál o cuales son las desventajas que tú pudiste visualizar en esta propuesta de mediación

P: En realidad la...la mayor dificultad siempre va a ser la... el dominio de grupo. Pero eso se debe a... al conocimiento que uno tiene sobre los alumnos y los alumnos sobre uno, eh... no es un proceso instantáneo. Quizá la primera impresión de dominio de grupo durante dos o tres sesiones es buena, pero después el grupo niño empieza a...a evaluar al que está adelante. Y ahí juega el rol experiencia, yo creo que esa es una debilidad, pero no lo tomaría como debilidad sino como una... falta de experiencia.

E: Qué opinión tienes tú de la mediación realizada considerando la realidad educativa de este establecimiento.

P: Buena, buena porque abre las expectativas de estos niños a otras cosas, a algo distinto a un cambio de metodología quizás... de una mirada distinta por parte de los profesores... que va un poco en contra del sistema actual que es difícil cambiarlo, estando inserto en un sistema es muy difícil ir contra el, es más fácil dejarse llevar y en eso considero que las chicas lo han hecho bien, lo han hecho muy bien en ese aspecto.

E: qué opinión tienes tú acerca del Curriculum integrado

P: (Demora en contestar) curriculum integrado...te refieres a eso con...

E: Con el mezclar las materias, el que matemática no sólo se vea desde el área del número sino también desde la comprensión del problema, desde el área lenguaje.

P: Claro de hecho eso es una de las cosas que más conversamos con Viviana ¿Puedo mencionar el nombre?

E: Si

P: El tema de la contextualización del contenido, porque el contenido en sí...se olvida y uno como profesor tiene que buscar () la manera de obtener habilidades, capacidades en el niño mediante ese contenido, los contenidos meramente memorísticos no sirven y el... y con la cantidad de conocimiento que se maneja en este...en esta era, es muy difícil que un niño entienda todo y lo capte todo por eso uno tiene que buscar la manera de hacer significativo...significativa las clases y... obtener...más habilidades en los niños que el mero conocimiento.

E: Tú consideras que ésta experiencia fue un aporte para los niños o quizás el tiempo fue muy breve.

P: eh... si, de hecho fue bastante significativa para los niños, les gusto, se notaba una cierta diferencia en ellos con respecto al estímulo frente al adulto, la respuesta que tiene frente al adulto en distinto estímulo. y sí, corto el tiempo para este tipo de trabajo

es corto, este tipo de investigaciones deberían ser años, y tomando el mismo grupo ... los mismos dos grupos experimentales a lo largo del tiempo, por lo menos unos cuatro años yo creo que se verían recién cambios, pero con meses no, difícil muy difícil.

- Entrevista

Profesora jefe y de lenguaje tercero básico A (grupo experimental), 29 años, 5 años de ejercicio docente.

Entrevistadora: E

Profesora: P

E: Nicol, en las clases que tú has podido observar cuál o cuales consideras fueron las fortalezas de la mediación que llevaron a cabo las tesoristas.

P: Las fortalezas, yo creo que fue el implementar un sistema de trabajo grupal en la cual depositaron toda la confianza en que los niños fueran desarrollando solos sus habilidades, habilidades sociales, de organización, de aplicación del contenido que trabajaron y...y eso es sumamente rico poder trabajarlo con los niños y llevarlo a las distintas áreas, es decir, hacerlo transversalmente.

E: Cuál o cuales son las debilidades que tú pudiste observar en esta propuesta de mediación.

P: Haber...eh...yo creo que... las debilidades van relacionadas un poco también con la inexperiencia de las chicas se entiende que por haber salido recién de la Universidad de tener poco bagaje en cuanto al trabajo en aula se fue viendo un poco de debilidad en cuanto a la organización de grupo, o el dominio de grupo en realidad, eso nada más que te lo va dando la práctica, es decir, te pueden enseñar muchas teorías en la universidad como te contaba y al momento de ponerlo en práctica tú te das cuenta que, en realidad tú vas aprendiendo sobre la marcha con los propios niños, porque todos los niños tienen distintos aprendizajes, distintos ritmos y tú vas aprendiendo sobre eso. Así que las teorías muchas veces te sirven para tener una idea general, pero en realidad aplicarlas es bastante complejo.

E: Qué opinión tienes tú de la mediación realizada considerando la realidad educativa de este establecimiento.

P: Haber, yo creo que esta mediación fue super importante y sería muy bueno volver a repetirlo en distintas instancias...eh...el hecho de que los niños tengan la posibilidad de trabajar con los temas que a ellos les interesan de una manera...eh...no impositiva sino que, ellos tuvieran la posibilidad de investigar, indagar, de poder reflexionar sobre distintos temas, y ellos construir sus propio aprendizaje...eh guiados obviamente por la profesora, pero ellos mismo fueron dándose cuenta de las cosas que ellos realmente eran capaces de hacer desarrollando también muchas habilidades y... eso sería bastante bueno de poder aplicarlo en distintas asignaturas también hacer tipos de investigación en, en sobre todo e las áreas que tienen relación con el tipo de... por ejemplo con el área científica el método científico estas investigaciones serían bastantes positivas. Y el hecho de que los niños también puedan dar su visión en la apreciación que tienen de las cosas y al compáralas también ver las reacción que tienen de, de poder verificar de lo que ellos pensaban estaba correcto o también salir de la duda al investigar más a fondo de lo que ellos creían que era una posibilidad y que en realidad era totalmente distinta.

E: Y para finalizar, tú crees que el curriculum integrado es posible en la educación chilena.

P: Haber, yo creo que si se puede implementar y sería sumamente bueno, yo creo que el problema es lo que topamos. En este caso voy a hablar de la realidad de nuestro colegio. Es que cuando tú implementas este tipo de cosas, necesitas el apoyo de toda la comunidad educativa, por ejemplo, de un proyecto, desde el director, las personas que están encargadas del departamento, en este caso de la asignatura, y también hacer partícipe a los apoderados y, esto es super importante, porque uno puede remar para un lado, pero cuando hay un remo que va hacia el otro lado, el lado inverso, al final vas girando en circulo no tienes un avance. Si hubiese una aplicación de modo más imperativo y haces partícipe, como en otros establecimientos se hace, yo creo que funcionaría mucho mejor o sea, el que los papas se vean inmersos en el proceso educativo de su hijo es sumamente fundamental porque además eso fortalece los vínculos, fortalece los hábitos, fortalece los valores y eso es algo que se esta perdiendo día a día, es decir, se observa repoco y ... es algo con lo que uno lucha en

contra siempre con los niños uno puede lograr muchas cosas, pero si no hay reforzamiento en la casa los grandes pasos que se pueden avanzar se retroceden en ese momento cuando no hay una presencia y un apoyo fundamental en la casa.

▪ **Tabla Niveles de logro para la comprensión lectora¹⁸².**

Nivel Inicial (menos de 241 puntos en el SIMCE)	Nivel Intermedio (entre de 241 y 281 puntos en el SIMCE)	Nivel avanzado (más de 281 puntos en el SIMCE)
<p>Se agrupan alumnos y alumnas que aún no han consolidado los aprendizajes del Nivel Intermedio, ya que en ocasiones demuestran logros en algunos de los aprendizajes descritos en ese nivel, pero con una menor frecuencia y de manera poco consistente. Aquí se agrupan desde estudiantes que están aprendiendo a leer frases breves, junto con estudiantes que, con un poco de ayuda podrían demostrar los aprendizajes del Nivel Intermedio.</p>	<p>Los alumnos y alumnas alcanzan, en este nivel, una comprensión de los textos leídos que les permite extraer información explícita fácil de encontrar, realizar inferencias claramente sugeridas, reconocer algunos aspectos de la situación comunicativa¹ y opinar sobre el contenido de textos familiares.</p> <p>Los estudiantes que alcanzan este nivel son capaces, entre otras cosas, de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar información explícita que se visualiza fácilmente. • Realizar inferencias a partir de información reiterada y/o destacada en el texto. • Interpretar expresiones familiares en lenguaje 	<p>Los alumnos y alumnas alcanzan, en este nivel, una comprensión de los textos leídos que les permite relacionar e integrar diversas informaciones, tanto explícitas como implícitas (inferidas) y opinar sobre el contenido de textos poco familiares.</p> <p>Los alumnos y alumnas que alcanzan este nivel son capaces, entre otras cosas, de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar información explícita que no se visualiza fácilmente o que está junto a información semejante. Realizar inferencias indirectamente sugeridas en el texto. • Reconocer relaciones de causalidad en el texto. • Interpretar expresiones no familiares en lenguaje figurado.

¹⁸² Niveles de logro 4º básico para Lectura SIMCE. Ministerio de Educación. 2007. [en línea] En http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Niveles_de_logro/NL_Lectura_2008.pdf [consulta: 8 de julio 2009]

	<p>figurado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar tipo de texto. • Identificar propósito, emisor y receptor cuando estos son evidentes. • Reconocer de qué se trata un texto cuando es evidente. • Expresar y fundamentar una opinión acerca de acciones de personajes o hechos descritos en un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender el significado de una palabra a partir de diversas claves³ del texto. • Expresar y fundamentar una opinión sobre informaciones o puntos de vista presentados en un texto.
--	--	--