



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO

**VALORACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR DE LA ASIGNATURA DE
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN POR PARTE DE LA COMUNIDAD
EDUCATIVA DE DOS LICEOS BICENTENARIOS DE LA
CIUDAD DE SANTIAGO**

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Currículo y
Comunidad educativa

Autora
Lorena Contreras Cifuentes

Director:
Hugo Torres Contreras

Santiago de Chile, año 2018

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar la valoración que los docentes del área, los estudiantes y los apoderados les asignan a los programas curriculares de Lenguaje y Comunicación de dos Liceos Bicentenarios de la ciudad de Santiago. Para tal propósito, se utilizaron técnicas tanto del enfoque cuantitativo (encuesta) como del cualitativo (entrevista), por lo que el estudio se enmarca en la metodología mixta y se define como exploratorio-descriptivo. Los resultados muestran una valoración favorable por parte de los tres agentes educativos considerados, pero con ciertas diferencias entre establecimientos. No obstante, en ambos casos se demuestra una coherencia interna en el accionar pedagógico que permite impulsar habilidades lingüísticas y cognitivas en sus estudiantes. Se proyectan como desafíos de las instituciones: considerar los intereses de los estudiantes; controlar la exigencia de las evaluaciones estandarizadas; y propiciar la participación de los apoderados.

PALABRAS CLAVES: programas curriculares, Lenguaje y Comunicación, Liceos Bicentenarios, profesores, estudiantes y apoderados.

ABSTRACT

The current investigation has got as a purpose to analyse the valuation that teachers of the area, students and representative parents allocate to the language and communication educational programmes of two Liceos Bicentenarios of the City of Santiago. In order to its purpose, techniques were used with quantitative (survey) as qualitative (interview) focus, thus the study is classified in the mixed methodology, and it defines itself as a descriptive and exploratory research. The results show a favourable assessment in part of the three educational agents taken into consideration, however with several differences among institutions. Nonetheless, in both cases, it is demonstrated an inner coherence in the teaching performance that allows to encourage linguistics and cognitive skills in students. These are projected as challenges for institutions, such as: Consider students interests; control the standardised evaluation requirements; and promote parents representation.

KEY WORDS: educational programmes, language and communication, teachers, students, representative parents.

*A mis estudiantes,
quienes me enseñan algo nuevo cada día.*

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis padres, Héctor y Jacqueline, quienes me acompañan incondicionalmente en cada desafío que emprendo. A mi hermana, Pamela, quien nunca deja de inspirarme. A mi pareja, Pablo, por el amor, la compañía, el respeto y la admiración con la que conformamos nuestro hogar. A ustedes, mi familia, mi eterno agradecimiento.

A las amigas y amigos de siempre que me apoyaron pacientemente en este proceso; y a las colegas del departamento de Lenguaje por demostrar tanta vocación y compañerismo día a día.

Al profesor Hugo Torres, por estar dispuesto a orientarme en este desafío con confianza y amabilidad en todo momento.

A los dos establecimientos educacionales que fueron parte de esta investigación, que con la mejor disposición y confianza me abrieron las puertas; en especial, agradezco a sus estudiantes, apoderados y profesores que decidieron participar y colaborar genuinamente con sus experiencias.

Agradezco, también, a la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnología (CONICYT) por el apoyo económico que permite que los profesores de Chile desarrollen nuevas herramientas profesionales para aportar a la educación pública.

A todos, mis más sinceros agradecimientos.

Lorena Contreras Cifuentes.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
OBJETIVOS DEL ESTUDIO	12
MARCO TEÓRICO	13
1. Currículum	13
1.1. Definición y características	13
1.2. El currículum y los profesores	20
1.3. El currículum y los estudiantes	22
1.4. Desarrollo organizacional y comunidad educativa	23
1.5. Propuestas curriculares en Chile	24
2. Enseñanza de la lengua	28
2.1. Códigos de Bernstein	30
2.2. Violencia simbólica	32
3. Rol de los apoderados en la escuela	33
4. Liceos Bicentenarios	35
METODOLOGÍA	38
5. Enfoque	38
6. Tipo de estudio	39
7. Diseño	39
8. Muestra	39
9. Técnicas e instrumentos	42
10. Análisis de datos	47
RESULTADOS	49
11. Estudiantes	49
11.1. Habilidades comunicativas	50
11.2. Lectura	52
11.3. Desarrollo personal	53
12. Apoderados	54
12.1. Habilidades comunicativas	56
12.2. Lectura	58
12.3. Desarrollo personal	59
12.4. Participación	60
13. Profesores	62
13.1. Enseñanza de la lengua	62
13.2. Evaluaciones estandarizadas	65
13.3. Comunidad educativa	67
13.4. Planificación curricular	69
13.5. Decisiones pedagógicas	70
13.6. Capital cultural	73
13.7. Relaciones entre categorías	73
DISCUSIÓN	76
CONCLUSIONES	87
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXOS	93

ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS

Figura 1. Relaciones y definiciones de los tipos de currículum.	16
Figura 2. Perspectiva y orientaciones curriculares.	19
Figura 3. Ejemplo de procedimiento secuencial en el marco de la metodología mixta de investigación.	38
Tabla 1. Establecimientos educacionales pertenecientes a la muestra del estudio.	40
Tabla 2. Participación de estudiantes por curso de cada establecimiento.	41
Tabla 3. Participación de apoderados por curso de cada establecimiento.	41
Tabla 4. Detalle de profesores participantes de cada establecimiento.	42
Tabla 5. Análisis descriptivo de los resultados generales de la encuesta a los estudiantes.	50
Tabla 6. Análisis prueba no-paramétrica del resumen de los resultados de la encuesta de los estudiantes.	50
Tabla 7. Análisis descriptivo de los resultados de la primera categoría de la encuesta de los estudiantes.	51
Tabla 8. Análisis prueba no-paramétrica de los resultados de la primera categoría de la encuesta de los estudiantes.	51
Tabla 9. Análisis descriptivo de los resultados de la segunda categoría de la encuesta de los estudiantes.	52
Tabla 10. Análisis prueba no-paramétrica de los resultados de la segunda categoría de la encuesta de los estudiantes.	52
Tabla 11. Análisis descriptivo de los resultados de la tercera categoría de la encuesta de los estudiantes.	53
Tabla 12. Análisis prueba no-paramétrica de los resultados de la tercera categoría de la encuesta de los estudiantes.	54
Tabla 13. Pruebas de normalidad del resumen de los resultados de la encuesta de los apoderados.	54
Tabla 14. Estadística de grupo del resumen de los resultados de la encuesta de los apoderados.	55
Tabla 15. Prueba de Levene del resumen de los resultados de la encuesta de los apoderados.	55
Tabla 16. Prueba t para la igualdad de medias del resumen de los resultados de la encuesta de los apoderados.	56
Tabla 17. Estadísticas de grupo de los resultados de la primera categoría de la encuesta de los apoderados.	56
Tabla 18. Prueba de Levene de los resultados de la primera categoría de la encuesta de los apoderados.	57
Tabla 19. Prueba t para igualdad de medias de los resultados de la primera categoría de la encuesta de los apoderados.	57
Tabla 20. Estadísticas de grupo de los resultados de la segunda categoría de la encuesta de los apoderados.	58
Tabla 21. Prueba de Levene de los resultados de la segunda categoría de la encuesta de los apoderados.	58

Tabla 22. Prueba t para la igualdad de medias de los resultados de la segunda categoría de la encuesta de los apoderados.	59
Tabla 23. Estadísticas de grupo de los resultados de la tercera categoría de la encuesta de los apoderados.	59
Tabla 24. Prueba de Levene de los resultados de la tercera categoría de la encuesta de los apoderados.	60
Tabla 25. Prueba t para la igualdad de medias de los resultados de la tercera categoría de la encuesta de los apoderados.	60
Tabla 26. Estadísticas de grupo de los resultados de la cuarta categoría de la encuesta de los apoderados.	61
Tabla 27. Prueba de Levene de los resultados de la cuarta categoría de la encuesta de los apoderados.	61
Tabla 28. Prueba t para la igualdad de medias de los resultados de la cuarta categoría de la encuesta de los apoderados.	62
Tabla 29. Códigos de la categoría <i>enseñanza de la lengua</i> y su frecuencia.	63
Tabla 30. Códigos de la categoría <i>evaluaciones estandarizadas</i> y su frecuencia.	65
Tabla 31. Códigos de la categoría <i>comunidad educativa</i> y su frecuencia.	67
Tabla 32. Códigos de la categoría <i>planificación curricular</i> y su frecuencia.	69
Tabla 33. Códigos de la categoría <i>decisiones pedagógicas</i> y su frecuencia.	71
Tabla 34. Códigos de la categoría <i>capital cultural</i> y su frecuencia.	73
Figura 4. Relaciones entre las categorías y sus respectivos códigos a partir de los hallazgos en las entrevistas de los profesores de los dos liceos Bicentenarios.	74
Tabla 35. Media de los resultados generales de la encuesta de los estudiantes de ambos liceos.	76
Gráfico 1. Media de los resultados generales de la encuesta de los estudiantes de ambos liceos.	76
Tabla 36. Media de los resultados por categorías de la encuesta de los estudiantes de ambos liceos.	77
Gráfico 2. Media de los resultados por categorías de la encuesta de los estudiantes de ambos liceos.	78
Tabla 37. Media de los resultados generales de la encuesta de los apoderados de ambos liceos.	83
Gráfico 3. Media de los resultados generales de la encuesta de los apoderados de ambos liceos.	83
Tabla 38. Media de los resultados por categorías de la encuesta de los apoderados de ambos liceos.	83
Gráfico 4. Media de los resultados por categorías de la encuesta de los apoderados de ambos liceos.	84

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Constancia de validación de encuesta para ser aplicada en estudiantes. Juez 1.	93
Anexo 2. Constancia de validación de encuesta para ser aplicada en estudiantes. Juez 2.	94
Anexo 3. Encuesta para estudiantes.	95
Anexo 4. Constancia de validación de encuesta para ser aplicada en apoderados. Juez 1.	97
Anexo 5. Constancia de validación de encuesta para ser aplicada en estudiantes. Juez 2.	98
Anexo 6. Encuesta para apoderados.	99
Anexo 7. Carta de asentimiento informado para estudiantes.	102
Anexo 8. Carta de consentimiento informado para apoderados.	104
Anexo 9. Carta de consentimiento informado para profesores.	106
Anexo 10. Autorización institucional LB1.	108
Anexo 11. Autorización institucional LB2.	109
Anexo 12. Transcripciones de las entrevistas.	110
Anexo 13. Respuestas de los estudiantes en pregunta abierta de la encuesta.	124

INTRODUCCIÓN

En los programas de estudio del sector de Lenguaje y Comunicación propuestos por el Ministerio de Educación se señala que los docentes¹ deben promover el ejercicio de la comunicación oral, la lectura y la escritura como parte constitutiva del trabajo pedagógico. De acuerdo con esto, en dicho sector los estudiantes deben desarrollar las competencias de lenguaje indispensables para participar como miembros activos y responsables en la sociedad. En este sentido, se esperaría que las decisiones que adoptan y/o actualizan los docentes de Lenguaje y Comunicación en cada establecimiento consideren el contexto sociocultural de los estudiantes con el propósito de vincular sus conocimientos y prácticas del lenguaje con el aprendizaje de las competencias esperadas. Sin embargo, podemos observar que, en la mayoría de los casos, las competencias del lenguaje que se enseñan en la escuela son impuestas de manera unidireccional en el habla de los estudiantes, omitiendo los usos lingüísticos de estos en su vida familiar y social. Por lo tanto, se produce una desvinculación e, incluso, una tensión problemática entre el lenguaje de la escuela y el lenguaje real de los estudiantes, lo cual actúa en desmedro de un aprendizaje significativo en el habla del estudiantado.

Dicha situación es observada en diversos establecimientos educacionales tanto de dependencia particular subvencionada como del sector público por el origen sociocultural de los estudiantes que asisten. En este contexto, los Liceos Bicentenarios capturan la atención en torno al fenómeno descrito anteriormente, ya que constituyen una redención del sistema educativo público de nuestro país. A saber, el proyecto de los Liceos Bicentenario de Excelencia es una iniciativa que nace el año 2010, como una de las políticas más emblemáticas del primer gobierno del presidente Sebastián Piñera en materia educacional. Su principal propósito es dar una oportunidad de educación de calidad a aquellos estudiantes con disposición y actitud para estudiar, que desean

¹ En la presente investigación se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “los apoderados” y otras que refieren a hombres y mujeres. De acuerdo con esto, la norma de la Real Academia Española señala que el uso del masculino se basa en su condición de término genérico, no marcado en la oposición masculino/femenino; por ello se emplea el masculino para aludir conjuntamente ambos sexos, con independencia del número de individuos de cada sexo que formen parte del conjunto. Este uso evita, además, la saturación gráfica de otras fórmulas, que puede dificultar la comprensión de lectura y limitar la fluidez de lo expresado (Adapt. MINEDUC, 2016).

continuar estudios superiores y que no están en condiciones de financiar establecimientos pagados. Concretamente, ese año se crearon 25 Liceos, pertenecientes a todas las regiones del país, sumándose 5 establecimientos más durante el curso del 2011. Para el año 2012 fueron creados 30 Liceos más (27 municipales y 3 particular subvencionados), lo que significa que en la actualidad funcionan en el país 60 de estos establecimientos.

Siguiendo la idea anterior, los establecimientos que pertenecen a dicho proyecto se han caracterizado por alcanzar importantes logros académicos, en especial, en los resultados de evaluaciones estandarizadas. Entre los motivos que se han declarado y, en ocasiones, especulado, está la conformación de programas curriculares propios en los establecimientos Bicentenarios, donde los docentes han tenido la oportunidad de innovar y ajustar el currículum con la premisa de aportar en el capital cultural de los estudiantes y alcanzar estándares cercanos a los llamados liceos emblemáticos de nuestro país.

En este contexto, un establecimiento ubicado en el sector surponiente de la ciudad de Santiago y otro emplazado al sector suroriente de la misma, son los proyectos que más se han destacado por sus logros dentro de la región metropolitana y del país. El primero responde a un estudiantado solo compuesto por mujeres; en cambio, el segundo, recibe un alumnado mixto. No obstante, ambos comenzaron su funcionamiento en marzo del año 2011 en otras dependencias educativas para luego trasladarse al edificio destinado para ellos, lo cual impacta en la historia de dichas comunidades educativas. Además, ambos liceos están ubicados en sectores periféricos de las comunas más pobladas de la capital, por lo que sus destacados resultados han sido compartidos por la prensa y han obtenido la valoración fehaciente de las corporaciones municipales a las que pertenecen.

Ahora bien, la línea creciente de valoración y reconocimientos de dichos proyectos educativos de excelencia conlleva un importante desarraigo de los estudiantes con su cultura y lenguaje local; es más, se establecen, incluso, relaciones tensionadas con el propio núcleo familiar. En otras palabras, el incremento de conocimientos y bagaje cultural que experimentan los jóvenes a lo largo de su trayectoria escolar en un Liceo Bicentenario provoca que manejen códigos que, en su mayoría, no son utilizados en su entorno más próximo. Por consiguiente, es interferido el reconocimiento de los estudiantes con su cultura local, junto con la apertura comunicacional con sus familias y

amigos, pues se distancian los intereses, el manejo de información y cómo se comunica esta.

Por lo tanto, el presente estudio pretende aportar en la discusión -poco indagada desde la rigurosidad científica- en torno a la valoración de los proyectos curriculares propios en el área de Lenguaje y Comunicación de dos establecimientos del proyecto Bicentenario de la ciudad de Santiago, puesto que la enseñanza del lenguaje (enmarcada en un plan propio) se entiende como una de las llaves de promoción social. De acuerdo con esto, es necesario conocer la percepción de tres estamentos de la comunidad educativa: docentes, estudiantes y apoderados. Tal decisión se sustenta en la noción que los profesores participan en la actualización constante de los programas curriculares del área en cuestión; los estudiantes son los que reciben y modifican lo aprendido en las clases del lenguaje, junto con experimentar, en muchas ocasiones, tensiones entre el habla coloquial y el habla formal; y los apoderados se ven involucrados –directa e indirectamente– en los cambios lingüísticos de sus hijos.

Cabe mencionar que la discusión en relación con la propuesta curricular de Lenguaje y Comunicación está en un momento contingente y controversial, puesto que desde el Ministerio de Educación (MINEDUC) en marzo del presente año se propusieron bases curriculares para tercero y cuarto año medio, donde dicha asignatura se reduciría a dos horas pedagógicas durante la semana. Además, las bases curriculares estarían en directa vinculación con las asignaturas de Artes y Filosofía, y actualmente, están en periodo de consulta pública para entrar en vigencia en los años 2019 y 2020.

En concordancia con lo expuesto anteriormente, la pregunta de investigación es: **¿Cuál es la valoración que los docentes del área, los estudiantes y los apoderados les asignan a los programas curriculares de Lenguaje y Comunicación de dos liceos Bicentenarios de la ciudad de Santiago?**

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Objetivo general:

- Analizar la valoración que los docentes del área, los estudiantes y los apoderados les asignan a los programas curriculares de Lenguaje y Comunicación de dos liceos Bicentenarios de la ciudad de Santiago.

Objetivos específicos:

- Conocer la valoración sobre los programas curriculares de Lenguaje y Comunicación por parte de los docentes del área de dos liceos Bicentenarios de la ciudad de Santiago.
- Conocer la valoración sobre los programas curriculares de Lenguaje y Comunicación por parte de los estudiantes de cuarto año de enseñanza media de dos liceos Bicentenarios de la ciudad de Santiago.
- Conocer la valoración sobre los programas curriculares de Lenguaje y Comunicación por parte de los apoderados de los estudiantes de cuarto año de enseñanza media de dos liceos Bicentenarios de la ciudad de Santiago.
- Comparar la valoración sobre los programas curriculares de Lenguaje y Comunicación por parte de los docentes del área, los estudiantes y los apoderados de dos liceos Bicentenarios de la ciudad de Santiago.
- Proponer ajustes curriculares que permitan vincular los programas de Lenguaje y Comunicación con la comunidad educativa de dos liceos Bicentenarios de la ciudad de Santiago.

MARCO TEÓRICO

1. Currículum

1.1. Definición y características

Es indudable que el currículum es un concepto angular para comprender lo que acontece en cada arista de la educación. Sin embargo, entender realmente qué es, resulta enigmático, incluso para quienes lo ejecutan y/o experimentan cada día en el quehacer escolar. La discusión sobre el currículum es extensa y compleja (Dewey, 1902; Bobbitt, 1918; Rugg, 1927; Caswell y Campbell, 1935; Hopkins, 1941; Tyler, 1957; Ragan, 1960; Gagne, 1967; Popham y Baker, 1970; Apple, 1979; Giroux, 1979; Hass, 1987; Glatthorn, 1987; Tanner y Tanner, 1995; McBrien and Brandt, 1997; Brown, 2006; y Null, 2011), puesto que no existe un acuerdo universal sobre su importancia dentro de los sistemas educativos o, por lo menos, no se explicita de esa manera a la comunidad completa. No obstante, es posible esclarecer y liberar dicho concepto con el propósito de compartir un lenguaje común al momento de plantear cuál es el objetivo del currículum de un sistema educativo.

En un sentido general, Glatthorn, Boschee y Withehead (2009) señalan que el currículum es posible definirlo como prescriptivo, esto es, lo que debe ser un plan de estudios; o bien, descriptivo, es decir, la experiencia real de un plan de estudios. Sin embargo, para conseguir un entendimiento global del término, proponen de manera asertiva que *“The curriculum is the plans made for guiding learning in the schools, usually represented in retrievable documents of several levels of generality, and the actualization of those plans in the classroom, as experienced by the learners and as recorded by an observer; those experiences take place in a learning environment that also influences what is learned”* (p. 3). De acuerdo con esto, es sabido que el currículum responde a las preguntas ¿qué se enseña? ¿cómo se enseña? ¿por qué se enseña? ¿cuándo se enseña? ¿cómo se evalúa lo

enseñado?² Es decir, su comprensión, ejecución y discusión siempre está relacionado con la toma de decisiones dentro de las instituciones educativas.

En el marco de la definición anterior, Taba (1974) ya proponía una comprensión del currículum como un conjunto de arbitrajes que responden al propósito de la escuela a través de la actuación pedagógica:

La elaboración del currículo es una empresa compleja que comprende muchos tipos de resoluciones que deben ser concebidas sobre los objetivos generales que han de perseguir las escuelas y sobre los más específicos de la instrucción. Las principales especialidades o materias del currículo tienen que ser seleccionadas, lo mismo que el contenido específico que abarca a cada una de ellas. Se impone una selección del tipo de experiencias de aprendizaje con las cuales complementar tanto la comprensión del contenido como los demás objetivos, y tomar decisiones para determinar de qué manera se evaluará lo que los estudiantes aprenden y la eficacia del currículo en cuanto al logro de los fines deseados. Y, finalmente, es indispensable realizar una selección para resolver cuál será el esquema total del currículo. (p.20)

En concordancia con lo anterior, la autora define: “El currículo es, después de todo, una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura” (Taba, 1974, p. 25). Siguiendo esta idea, Bernstein (1977) concientiza el currículum como una intención cultural que proyecta las capacidades de las personas: “El currículum es una selección cultural con propósitos, que organiza la trayectoria de alumnos y alumnas en el tiempo y que, en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que contribuye a comunicar, es un regulador mayor de su experiencia futura”. Por su parte, Null (2016) enfatiza: “*Curriculum is the heart of education. The reason is twofold. First, curriculum is about what should be taught. Second, it combines thought, action, and purpose*” (p. 1). Por lo tanto, se rectifica que la intención del currículum va a permear la enseñanza, las interacciones y los lineamientos de un acto educativo.

² “Those retrievable documents used in planning for learning typically specify five components: a rationale for the curriculum; the aims, objectives, and content for achieving those objectives; instructional methods; learning materials and resources, and tests or assessment methods.” (Glatthorn et al., 2009, p.4).

En relación con la última idea, es menester entender que el currículum guarda ideas e intereses que sobrepasan el ámbito metodológico del plan de estudios. En este sentido, es posible entender que el currículum es un instrumento que está lejos de ser pensado de manera inocente, pues comprende una intencionalidad política y de control que, en la mayoría de las ocasiones, actúa de manera oculta. Al respecto, dentro de la teoría curricular, se reconoce como el denominado “currículum oculto” o “currículum implícito”, el cual actúa en la enseñanza promoviendo de manera velada cambios organizativos, sociales y culturales. En palabras de Glatthorn *et al.* (2009): “*Those aspects of schooling, other than the intentional curriculum, that seem to produce changes in student values, perceptions and behaviors*” (p. 23). En este sentido, la neutralidad de la institucionalidad educativa reviste una estrecha vinculación con otras áreas de la realidad que se extiende al quehacer educativo.

Siguiendo esta línea, Torres (2005) arguye: “El sistema educativo se pone de forma manifiesta al servicio de un modelo de sociedad y de relaciones de producción, de circulación e intercambio (...)” (p. 32). De acuerdo con esto, hemos de precisar que las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, junto con la selección de los contenidos culturales responden a las necesidades de los futuros ciudadanos que han de conformar un grupo social. Por lo tanto, las propuestas curriculares tienden a intencionar la conformación de un colectivo escolar que no considera las individualidades diatópicas, diafásicas o diacrónicas – en el peor de los casos –. En palabras del autor: “En el diseño del currículum se deja al margen de la reflexión crítica la forma en que las pautas sociales que existen y condicionan el desarrollo de la ciencia se entremezclan con la creatividad y las habilidades personales del alumnado y de las profesoras y profesores, y cómo todo esto influye en la reconstrucción y apropiación de nuevos conocimientos” (Torres, 2005, p. 43).

Ahora bien, dentro de la planificación curricular, Glatthorn *et al.* (2009) visualizan seis formas diferentes o, más bien, seis momentos entre el recorrido desde la teoría a la práctica del currículum: el currículum escrito, el currículum de apoyo, el currículum enseñado, el currículum probado, el currículum recomendado y el currículum aprendido. En este contexto, los cuatro primeros pertenecen al denominado “currículum intencional: “*The intentional curriculum is the set of learnings that the school system consciously intends*”

(p.6); esto es, el currículum que está dentro de los límites de la propuesta curricular tanto desde el organismo estatal como del educativo. Con el propósito de tener un panorama general de dicha propuesta, se presenta la Figura 1 que constituye una adaptación del “*Exhibit 1.5. Relationships of Types of Curricula*” (p.29), donde se agrega una explicación de cada tipo de currículum manteniendo la visión de los autores en cuestión.

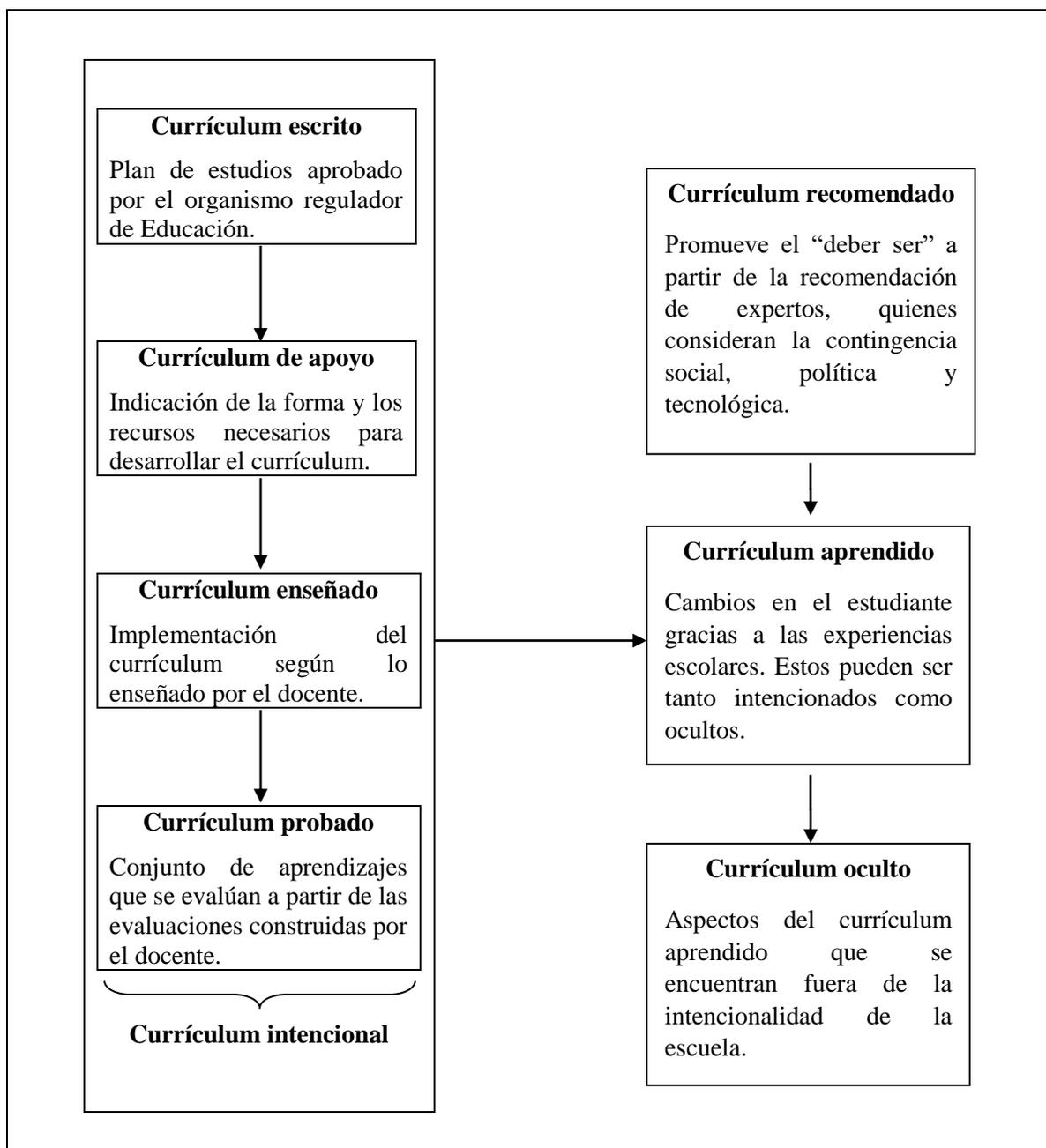


Figura 1. Relaciones y definiciones de los tipos de currículum. Fuente: Adaptación propia de “*Exhibit 1.5. Relationships of Types of Curricula*” (Glatthorn et al., 2009, p. 29).

En virtud del esquema anterior, se desprende, entonces, que el currículum a pesar de ser intencionado en sus primeras etapas es susceptible de ser modificado en su implementación. Asimismo, es posible enunciar una intención curricular que guarda intereses no explicitados. A propósito de esto, Stenhouse (2010) vislumbra de manera categórica el recorrido desde el planteamiento hasta la ejecución curricular: “El vacío que se abre entre el deseo y la práctica es tan real como frustrante” (p. 28). Por lo tanto, el autor proyecta una visión curricular que permite resguardar espacios para disminuir la brecha entre el currículum recomendado y el currículum enseñado – por nombrar un ejemplo –: “Un C.³ es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (*ibíd.*, p. 29).

En definitiva, la experiencia educativa conlleva una concientización compleja que está direccionada desde el planteamiento curricular: “Participar en las escuelas es participar en un contexto social que contiene pautas de razón, normas de práctica y concepciones del conocimiento” (Popkewitz, 1987, p. 61). De acuerdo con esto, se reitera la idea que todo currículum y, a su vez, el proyecto educativo que lo refleja está condicionado por una realidad más amplia; a saber, supuestos, ideas, valores, entre otros. Dicho de otro modo, el currículum se selecciona dentro de un marco social, dentro de un marco escolar y adopta una determinada estructura condicionada por esquemas que son la expresión de una cultura psicopedagógica, aunque sus raíces se retrotraen más allá de lo pedagógico (Gimeno Sacristán, 2007, p. 41).

Por consiguiente, hemos de precisar que los sistemas educativos motivan su planificación curricular a partir de enfoques, concepciones y orientaciones pedagógicas (Eisner y Vallance, 1974), las cuales permiten delimitar cuáles son los paradigmas, ideologías u objetivos que justifican la enseñanza en dicho contexto. En otras palabras, la teorización curricular⁴ permite la esquematización de orientaciones curriculares, las cuales son clasificaciones que sistematizan las distintas orientaciones teóricas presentes en el campo

³Abreviación de currículum utilizada por el autor.

⁴En palabras de Gimeno Sacristán (2007) las teorías del currículum son metateorías sobre los códigos que estructuran el currículum y la forma de pensarlo. Además, se convierten en mediadoras o en expresiones de la mediación entre el pensamiento y la acción en educación (p. 43 – 44).

curricular, convirtiéndose en marcos ordenados de las concepciones sobre la realidad que abarcan, y pasan a ser formas, aunque sólo sean indirectas, de abordar los problemas prácticos de la educación (Gimeno Sacristán, 2007, p. 44).

Ahora bien, para su mejor comprensión, y a modo de visualizar las orientaciones pedagógicas/curriculares (ver Figura 2), se propone complementar estas con las perspectivas curriculares de Ferrada (2001). En este contexto, la autora señala que, por una parte, hay categorías que responden a la perspectiva técnica, esto es, que el currículum enfatiza en la transmisión de contenidos ya definidos y la manera en que serán evaluados; y, por otra parte, la perspectiva praxiológica, donde se concibe la educación como un proceso holístico que permite la construcción de significados y su interpretación. Cabe mencionar que Ferrada considera tres orientaciones por perspectiva, sin embargo, se mantendrán las cinco categorías propuestas por Eisner y Vallance (1974), puesto que encapsulan los principales lineamientos del trabajo curricular dentro de la educación formal.

Perspectiva técnica del currículum	Orientación del racionalismo académico	El profesor transmite valores y contenidos culturales con el propósito que el estudiante luego los reproduzca. Currículum que sobrevalora el conocimiento.
	Orientación del desarrollo de los procesos cognitivos	El profesor asume el rol de mediador con el propósito que el estudiante entrene sus habilidades y capacidades. Currículum donde destacan contenidos que activan procesos mentales.
	Orientación tecnológica	Se centra en cómo entregar la información optimizando el proceso de enseñanza aprendizaje a través de la búsqueda y selección de medios tecnológicos eficaces para producir aprendizajes según los fines deseados (Friz, Carrera y Sanhueza, 2009, p. 52). Currículum centrado en controlar toda la situación de aprendizaje.
Perspectiva praxiológica del currículum	Orientación de la relevancia de lo personal	El rol del profesor es orientar y acompañar los procesos de crecimiento y aprendizaje de los alumnos en un marco de relación de comunicación horizontal. Currículum que destaca a la persona como centro del proceso educativo.
	Orientación de reconstrucción social	Expresa un fuerte énfasis del papel de la educación y del contenido curricular para transmitir los conocimientos, capacidades y valores que responden al funcionamiento de la sociedad. Currículum que destaca a la sociedad como centro del proceso educativo.

Figura 2. Perspectiva y orientaciones curriculares. Fuente: Elaboración propia a partir de las propuestas de Eisner y Vallance (1974) y Ferrada (2001).

Es importante mencionar que Ferrada (2001) propone una tercera perspectiva, la cual corresponde una perspectiva crítica del currículum (Freire, 1970; Apple, 1979; Habermas,

1981; Giroux, 1988), donde sus orientaciones curriculares⁵ conciben al currículum como producto de las distintas intervenciones sociales y agencias de las personas que se dirigen a la transformación de la sociedad, las cuales pasan por asumir las funciones de seleccionar, transmitir y evaluar la cultura escolar desde un compromiso político (Ferrada, 2001, p. 31). Sin embargo, las orientaciones que se desprenden de dicha perspectiva han tenido poca cabida dentro de la educación formal, puesto que suponen prácticas rupturistas que, lamentablemente, el canon tradicional de educación no permite.

1.2. El currículum y los profesores

Es sabido por todos que el primer destinatario del currículum es el profesor, pues, en el mejor escenario, recibe los programas desde los organismos estatales superiores, los contextualiza a la especificidad escolar y luego los implementa en su actividad pedagógica dentro del aula. Por ende, es fundamental dentro de la planificación curricular el rol del docente, ya que la ejecución de este puede beneficiar el desarrollo de la enseñanza aprendizaje o, por el contrario, limitar los procesos educativos por existir diferencias entre lo planteado en el currículum y las necesidades de los contextos/estudiantes. Al respecto:

La importancia para el profesor [del currículum] reside en que es un punto de referencia en el que, de forma paradigmática, se pueden apreciar las relaciones entre las orientaciones procedentes de la teoría y la realidad de la práctica, entre los modelos ideales de escuela y la escuela posible, entre los fines pretendidamente asignados a las instituciones escolares y las realidades efectivas. (Gimeno Sacristán, 2007, p. 34)

En concordancia con lo anterior, la investigación educativa ha enfocado su interés en la conformación teórica del rol de profesor tanto en la planificación curricular como en su actuación pedagógica. En este sentido, Popkewitz (2015) indica que la investigación sobre

⁵Donde se destaca el enfoque liberador (Freire, 1970), puesto que promueve la construcción de una sociedad dotada del diálogo a partir de un aprendizaje horizontal entre el profesor y el estudiante. De acuerdo con esto, el estudiante enseña y aprende a la vez, ya que se le considera un agente del cambio social: “De este modo el educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Éstos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico” (p.93).

la práctica educativa es una teoría sobre lo que las personas hacen y deberían hacer. Por lo tanto, “la práctica” terminar convirtiéndose en una paradoja, puesto que se desarrollan teorías que instalan y clasifican a un profesor imaginario, pero que no se condice, muchas veces, con el contexto real de la escolarización, donde el profesor desarrolla “la práctica”. En palabras del autor, “la práctica” es una teoría/no teoría sobre el profesor (p. 136).

Ahora bien, regresando al currículum y el docente, es posible afirmar que el educador es quien direcciona el enfoque curricular de la escuela a pesar de que, en general, debería estar a cargo del equipo directivo de las escuelas. No obstante, los líderes educativos descuidan la enseñanza curricular centrándose solamente en la supervisión del currículum a partir de la observación del profesor (Glatthorn *et al.*, 2009). Por ende, es este último quien se lleva toda la responsabilidad de la implementación curricular. De acuerdo con esto, Eisner (2002) afirma:

Todos los currículos están mediatizados por el profesor. La manera como se lleva a cabo esta mediatización tiene una sustancial relación con lo que está enseñando y aprendiendo. Uno de los resultados más insistentes en la investigación sobre la enseñanza es que el “mismo” currículo se enseña de diferentes maneras por diferentes profesores de modo que la manera en que los estudiantes experimentan el currículo está inextricablemente relacionada con la manera como se enseña. (p. 97)

En relación con lo anterior, entonces, se asevera que diferentes profesores implican diferentes enfoques curriculares. Por lo tanto, el educador debe participar tanto de la planificación como en la alineación curricular⁶, debido a que experimenta *in situ* el desarrollo de lo propuesto por el currículum recomendado. Sin embargo, no es el único actor implicado en el trabajo curricular; existe una tendencia a exagerar al afirmar que los profesores son la principal fuerza del currículum (Null, 2016). En este contexto, el profesorado no debe ser el centro exclusivo de la discusión educativa.

⁶La alineación del currículo es un proceso de asegurar que lo escrito, lo enseñado y lo evaluado [del currículum] sean congruentes. (Glatthorn *et. al.* Traducción, 2009, p. 288)

1.3. El currículum y los estudiantes

En vista del punto anterior, los estudiantes son evidentemente otra arista de gran relevancia al momento de referirnos al currículum, puesto que se enseña algo a alguien. De acuerdo con esto, los estudiantes viven, recrean y modifican el currículum en su cotidianidad escolar. Por lo tanto, los programas deben responder a las necesidades, intereses y antecedentes de los estudiantes, ya que de no ser así se obstaculiza la llegada a los resultados esperados o se producen inconcordancias entre lo esperado y lo enseñado. Al respecto, Null (2016) refiere a los estudiantes como un “lugar común”⁷ dentro del currículum, por lo que se deben considerar las siguientes preguntas: “*What interests do these students have? What are their backgrounds? What subjects most interest them? How motivated are they to learn? What stage of development are they in? How will they likely react to new and different ideas? What kind of life outside of school do these students have?*” (p.29).

En relación con esto, se ha discutido desde diversas veredas teóricas sobre cuál debe ser el protagonismo de los estudiantes dentro de la planificación curricular, puesto que, por una parte, se propone que toda actividad y pensamiento debe centrarse en el estudiante; y, por otra, se considera al estudiante en vinculación con otros actores educativos, por lo que se devela como parte de un engranaje escolar. De acuerdo con esta última idea, se destaca que los estudiantes son parte importante en las decisiones sobre las prácticas educativas, pero en diálogo con el resto de los agentes que participan en la escuela. Por lo tanto, es una voz latente que debe ser escuchada y considerada, pues el currículum impacta en sus intereses y necesidades presentes y futuras. Al respecto, Ferrada (2001) problematiza:

Se dice a menudo que la selección o la elaboración del currículum o de los planes de estudios corresponde a aquello que las generaciones adultas consideran adecuado para que las nuevas generaciones aprendan; con ello se persigue asegurar una

⁷ Término acuñado por Schwab (1969) y relevado por Null (2016): “*A commonplace is somewhat like the notion of “conventional wisdom” today. A commonplace is something that everyone accepts as “right” or “true”, regardless of whether the idea turns out to be true upon deeper investigation*” (p. 27). Los cinco lugares comunes son: profesores, estudiantes, materia, contexto y la “toma” del plan de estudios.

tradición cultural incuestionable a través del tiempo, algo que definitivamente no puede seguir reproduciéndose. (p. 98)

De acuerdo con la autora, se entiende, entonces, que las decisiones curriculares se enmarcan en un pensamiento adultocéntrico, es decir, se ejerce una hegemonía vertical, donde se asume que los mayores saben qué es lo que se debe aprender en el marco de una intencionalidad cultural. En este contexto, el imaginario colectivo tiende a estigmatizar el periodo de la adolescencia, por lo que esto afectaría las propuestas que los estudiantes podrían realizar. Sin embargo, se omite que los procesos de aprendizaje inciden en la conformación del pensamiento reflexivo de los jóvenes, por lo que, si se propone dentro de la cultura escolar la participación de todos los actores educativos⁸, incluidos los estudiantes, estos aportarían significativamente en la proyección curricular. Como se ha mencionado anteriormente, lo propuesto en el currículum afecta al estudiante tanto en el presente escolar como en su participación futura como ciudadano.

1.4. Desarrollo organizacional y comunidad educativa

Ahora bien, la participación de todos los agentes educativos en la implementación curricular tiende a ser utópica, puesto que los modelos son impuestos a las comunidades escolares sin considerar las particularidades de los contextos, personas, dinámicas, entre otras de cada una de ellas. En este sentido, las políticas educativas buscan homogeneizar y estandarizar las prácticas en omisión de caracterizar las organizaciones como realidades complejas donde las diversas aristas interactúan de manera diferenciada según contexto y contenidos. Al respecto: “Se toman decisiones sobre el qué, cómo, cuándo y quién ha de enseñar, de acuerdo con necesidades generales, planteamientos ideológicos determinados o intereses no siempre claramente especificados. Lo prescrito mediante leyes y normativas llega a las instituciones educativas y de formación como obligaciones a considerar” (Rodríguez y Gairín, 2015, p. 75).

En respuesta a lo anterior, actualmente se propone fomentar el desarrollo organizacional de las instituciones educativas en función de contextualizar las prácticas curriculares con el fin

⁸ A saber: “La participación inevitablemente genera compromiso con la acción a desarrollar y al mismo tiempo legitima y valida a quienes forman parte de ella” (Ferrada, 2001, p. 97).

de impactar significativamente en el quehacer educativo. En relación con esto último, el desarrollo organizacional busca el trabajo colaborativo entre los diversos actores para alcanzar capacidades institucionales que permitan generar cambios internos en relación con el medio exterior. Es decir, implementar propuestas curriculares que articulen el trabajo interno de una escuela sin desenmarcarse del contexto.

Por consiguiente, la implementación de prácticas curriculares debería convocar la participación de toda la comunidad educativa, ya que, de esta manera, se contextualizan a partir de un engranaje organizativo de trabajo colaborativo que permite arraigar prácticas con sentido para todos:

Es la institucionalización la que nos permite hablar de aprendizaje organizacional, si tenemos la cautela de sistematizar lo que aprendemos y la voluntad de aplicarlo a nuevas situaciones y momentos. También, sitúa a los agentes de cambio como los promotores de ese aprendizaje que, en el caso de los directivos, se centra en el aprendizaje organizacional y, en el caso de los profesores de aula, en el desarrollo curricular y la mejora de la efectividad en el aula. (ídem, p. 79)

En relación con esto último, se desprende la importancia del liderazgo de los directivos dentro de las instituciones, puesto que a partir de la organización que propongan al resto de los agentes se podrá conseguir mejores resultados en la implementación curricular; y, por extensión, alcanzar resultados significativos en el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, es relevante la confianza atribuida a cada integrante al otorgarle un espacio dentro de un trabajo organizativo de índole institucional que impacta en el desempeño de todos.

1.5. Propuestas curriculares en Chile

La historia curricular en Chile comienza con la promulgación de la Ley de instrucción primaria obligatoria en 1920 donde se buscaba disminuir la brecha educacional en el ciclo básico. A partir de ese momento se comienza a trabajar en políticas educativas que alcanzan una visión más curricular recién en el año 1961. Ahora bien, en vista del alcance de la presente pesquisa nos centraremos en las decisiones curriculares para la educación media – en específico para tercero y cuarto medio – que se están llevando a cabo desde las

reformas de 1998 (decreto 220), la cual constituyó la primera reforma curricular del nivel luego de la dictadura militar. De acuerdo con esto, se comenzó un trabajo por comisiones con el propósito de actualizar el currículum nacional en consideración de las necesidades de los estudiantes en la era actual.

A pesar de las propuestas de cambio del marco curricular del año 1998 se mantuvo en los límites definidos por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (promulgada en 1990, aún en dictadura), por lo que no fue bien recibido por los docentes del país. En este contexto, se comenzó un trabajo de renovaciones curriculares, revelando como uno de los más importantes el Consejo Asesor Presidencial, convocado el año 2006 luego de la conocida *Revolución Pingüina*⁹. En dicha propuesta “se demandaba mejorar la articulación desde prekindergarten a cuarto medio; reducir contenidos, especialmente la sobrecarga de tercero y cuarto medio; fortalecer la presencia de los OFT¹⁰; y flexibilizar el currículum para realizar adaptaciones para estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas, rurales y con necesidades educativas especiales” (Gysling, 2016, pp. 17 – 18).

En relación con lo anterior, comienza un seguimiento por parte del Ministerio Educación que inicia un importante ajuste curricular en el año 2009, donde se trabajan en modificaciones significativas en la orientación de algunas asignaturas. Asimismo, se establece explícitamente que el currículum es una base mínima para todos los establecimientos del país; no obstante, puede ser complementado con iniciativas propias de cada comunidad educativa. Al respecto, en el documento emitido por el Ministerio de Educación (2015) para declarar las Bases Curriculares (7° básico a 2° medio) se estipula lo siguiente:

Las Bases Curriculares constituyen, de acuerdo con esta ley [Ley General de Educación de 2009, Ley N° 20.370], el documento principal del currículum nacional. Su concepción se enmarca en lo que establece nuestra Constitución y en lo

⁹ Movilización estudiantil impulsada por los estudiantes secundarios a lo largo de todo el país en el año 2006. **Víctor Orellana, investigador asistente del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE)**, destacó que los estudiantes secundarios “tuvieron la **capacidad de unir un gran reclamo social**, cuya base estaba en la promesa incumplida de movilidad social atribuida a la educación, con un cuestionamiento al régimen político en su conjunto”, a través de demandas que apuntaron a cuestionamientos estructurales a la educación chilena, alcanzando un gran respaldo en la sociedad. (Extraído de <http://www.uchile.cl/noticias/121706/2006-2016-las-transformaciones-en-la-escena-educacional-chilena>)

¹⁰ Objetivos Fundamentales Transversales.

que ha sido nuestra tradición educativa. Por una parte, cumple la misión de ofrecer una base cultural común para todo el país, mediante Objetivos de Aprendizaje establecidos por cada curso o nivel. De esta forma, asegura que todos los alumnos y todas las alumnas participen en una experiencia educativa similar y se conforme un bagaje cultural compartido que favorece la cohesión y la integración social. Por otra parte, se reconoce que esta base curricular admite ser complementada; por ende, se entrega a los establecimientos educacionales la libertad de expresar su diversidad, construyendo, a partir de ella, sus propuestas de acuerdo a sus necesidades y a las características de su proyecto educativo. (p. 16)

En concordancia con lo anterior, se han llevado a cabo una secuencia de cambios de manera sistemática por niveles para alcanzar los propósitos declarados. En este marco, actualmente, está en discusión la propuesta curricular para 3° y 4° medio iniciada el año 2017, puesto que establece la definición de aprendizajes nucleares centrados en logros anuales y progresivos. En palabras del MINEDUC (2017), dicha iniciativa se sustenta a partir del siguiente diagnóstico:

La extensión y fragmentación de las prescripciones curriculares ha tenido como consecuencia la dificultad para contextualizar el currículum a las distintas realidades de los establecimientos educacionales, lo que constituye una pieza fundamental para estrechar la brecha, entre los aprendizajes definidos en el currículum nacional y los que realmente los y las estudiantes aprenden en su experiencia escolar. (p. 15)

Se desprende, entonces, que la revisión curricular que se ha realizado durante estos últimos años valora la descentralización de las áreas con el propósito de responder a la inclusividad y la pluriculturalidad que caracteriza al país en este momento. Por lo tanto, si se ha encaminado en la construcción de un currículum nacional, en especial, para los dos últimos años de escolaridad, que responde a los jóvenes de estos tiempos es menester incorporar cambios que reviertan el separatismo descontextualizado. Al respecto, Gysling (2016) agrega:

(...) la organización curricular en asignaturas fragmenta el conocimiento, lo que ha sido disputado ampliamente por las corrientes que buscan la integración curricular y

que defienden una aproximación al conocimiento más experiencial y activa, que racional y analítica, por ejemplo, a través de proyectos, problemas o aproximaciones temáticas que admitan un abordaje interdisciplinario. (p. 20)

Por consiguiente, la propuesta organiza el Plan Común en tres áreas de aprendizaje (Lengua y Humanidades; Ciencias: Naturaleza y Sociedad; Desarrollo Personal), que agrupan las asignaturas involucradas en el proceso de formación integral de los estudiantes de acuerdo con los ámbitos de la experiencia formativa. Ahora bien, Lengua y Humanidades, área que nos convoca, es definida de la siguiente manera:

Esta área se centra en el estudio de las representaciones y expresiones en diferentes ámbitos de la cultura y en el desarrollo del pensamiento analítico e interpretativo. Busca que las y los estudiantes problematicen y fundamenten con autonomía distintas formas de comprender la realidad y de expresarse en ella. Agrupa las asignaturas de Artes, Lengua y Literatura, y Filosofía. (MINEDUC, 2017, p. 21)

De acuerdo con esto, se busca que las tres asignaturas en cuestión se complementen desde la implementación hasta la evaluación del área de aprendizaje; es decir, contribuir a una visión integrada de las asignaturas. Asimismo, permitir la construcción de un currículo más liviano en su carga académica y más significativo en su fin. En cuanto a la asignatura de Lengua y Literatura se propone que: “Al finalizar cuarto medio, los y las estudiantes comprenderán la lengua como lengua viva en la sociedad actual. Esto favorecerá su ciudadanía activa y la construcción de una identidad discursiva” (MINEDUC, 2017, p. 35). En este sentido, se complejiza el objetivo comunicacional tripartito (lectura, escritura y oralidad) de la asignatura de acuerdo con las particularidades de la sociedad globalizada y multicultural actual.

Cabe mencionar que la propuesta curricular para 3° y 4° medio ha conestado de distintas etapas que han permitido que diversos actores del mundo educativo opinen sobre su posible implementación. Tal proceso se inició en el año 2015 con proyección para su implementación en el año 2019 con especial expectativa por la incorporación de la asignatura de Formación Ciudadana.

2. Enseñanza de la lengua

La enseñanza de la lengua en la educación nace a partir de la necesidad imperiosa de alfabetización de las diversas naciones, la cual es expresada en múltiples ámbitos, desde el sector político y público hasta el ámbito privado y familiar. A partir de esto y de acontecimientos históricos como la Segunda Guerra Mundial, se ha expandido la tendencia general a ampliar los años de escolarización obligatoria y el nivel educativo de toda la sociedad. De acuerdo con esto, han surgido decretos oficiales que establecen la enseñanza mínima y la regulación de los contenidos de enseñanza, de los objetivos y de los criterios de evaluación. En lo que respecta a la enseñanza de la lengua, en términos generales, esta tiene como objetivo el dominio expresivo y comprensivo de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación y representación, que constituyen la base de toda interacción social y, por ende, de todo aprendizaje (Lomas, 1994, p. 17-18).

En este sentido, todos los contenidos que se refieren a la enseñanza de la lengua tienen como finalidad mejorar la capacidad de comprensión y expresión de los diferentes tipos de mensajes (orales y escritos), desarrollar y afianzar el hábito de lectura e iniciar una reflexión sistemática y funcional sobre la propia lengua. En definitiva, la enseñanza de la lengua tiene como objetivo principal la adquisición de la competencia comunicativa por parte de los estudiantes. Asimismo, en las bases curriculares chilenas uno de los principales énfasis del sector de Lenguaje y Comunicación es el desarrollo de competencias comunicativas¹¹ en lectura, escritura y comunicación oral, para participar activamente en la sociedad (MINEDUC, 2015).

En concordancia con lo anterior, se entiende que la enseñanza de la lengua permite a los estudiantes mejorar su capacidad comunicativa oral, escrita y lectora en múltiples contextos. Es decir, promueve el saber de la lengua y el “saber hacer” con la lengua, o sea, manejar los procedimientos de uso. En este sentido, se propone considerar la reflexión lingüística y la comunicación literaria dentro de la didáctica de la lengua; además, poner en práctica la lengua en diferentes ámbitos de uso: personal, social, académico y periodístico

¹¹ La competencia comunicativa incluye la lingüística; la paralingüística; la pragmática; el área sociocultural; la interculturalidad; el área estratégica; y la competencia discursiva (Serrón, 2001).

(López y Martínez, 2012). Igualmente, se destaca que “el lenguaje es la base de las demás áreas del saber y constituye en sí mismo una herramienta fundamental para la integración de las personas en una sociedad moderna, participativa y democrática” (MINEDUC, 2009, p. 31).

No obstante, lo anterior, siempre ha permanecido una tensión entre la teoría de la didáctica de la lengua y la lingüística aplicada, puesto que se problematiza en torno a la trasposición impositiva de la gramática a los estudiantes; esto es, una enseñanza de la lengua que se entrapa solo en un registro académico. En otras palabras, se establece un choque problemático entre las competencias comunicativas que enseña la escuela y las competencias comunicativas propias de los estudiantes y su(s) entorno(s); por ende, se visualiza una infinitud de conflictos de implementación o recontextualización del currículum en las prácticas dentro del aula de clases (San Juan, 2014, p. 20). Se desprende, entonces, que el rol que el currículum otorga de manera implícita al desarrollo de competencias comunicativas y su enseñanza es de manera instrumental; es decir, dista de los contextos en que el habla de los estudiantes es efectivamente empleada.

En concordancia con lo anterior, Cárdenas y Díaz (2013) afirman que en el sistema educativo abundan “prácticas educativas basadas en la estandarización, parcialización y desvinculación del lenguaje respecto de los fenómenos culturales a partir de los cuales se instala” (p. 40). En respuesta a dicho diagnóstico compartido por diferentes docentes e investigadores educacionales, se ha discutido en la última década sobre la importancia de considerar tanto las experiencias lingüísticas de los estudiantes como también sus intereses, dado que, de esta manera, se logrará un aprendizaje significativo de la lengua para ser utilizada en distintos contextos. En relación con esto, López y Martínez (2012) señalan: “La lengua y la literatura que se pretende enseñar deben conectar con las necesidades e inquietudes de los procesos vitales, afectivos y existenciales de los alumnos, lo que favorece una participación activa, motivada y productiva” (p. 39).

Asimismo, Casanova y Roldán (2016) agregan desde la vereda de la didáctica:

(...) el desarrollo de competencias comunicativas en el plano oral y escrito en la enseñanza media debiera enmarcarse en una propuesta metodológica general que

contemple situaciones concretas de comunicación, es decir, se debe integrar un análisis de las características del contexto en que los géneros discursivos son producidos, junto al análisis de las características de los mismos propósitos sociales, modos de organización y recursos lingüísticos que los realizan. (p. 45)

Por su parte, la sociolingüística nos ofrece una visión de la interacción comunicativa en donde el aula se presenta como un escenario comunicativo. En relación con esto, en la sala de clases dialogan, a lo menos, tres círculos: el de la lengua familiar, adquirida en la infancia; el de la lengua estándar y el de los lenguajes especializados o jergas. A este respecto, Verhoeven (1997) señala que en la sala de clases la variación de la lengua se debe considerar, ya que hay niños que viven un desajuste entre la lengua usada en su hogar y la lengua usada en la escuela, dada las diferencias sociodemográficas que existen. Queda de manifiesto, entonces, que la sociolingüística tiene mucho que decir en relación con la enseñanza de la lengua, ya que se enfrenta, sobre todo, a casos de variación de la lengua en el aula, a la presencia de bilingüismo, y diglosia en los y las estudiantes o en la comunidad de hablantes de dónde provengan.

Por consiguiente, es necesario incluir instancias de comunicación reales y cercanas a los jóvenes con el propósito de experimentar los diversos usos de la lengua, junto con motivar una participación consciente y atingente a los contextos de estos mismos. En vista de esto, el desarrollo de la competencia comunicativa es un área absolutamente vigente en materia de investigación educativa, en especial, porque en los últimos años se ha levantado una preocupación por la inequidad evidente en el acceso a la comprensión de diversos textos/discursos académicos, profesionales y científicos por las deficiencias de una enseñanza de la lengua significativa para todos.

2.1. Códigos de Bernstein

En relación con la tensión planteada anteriormente, Basil Bernstein (1970, 1971 – 1990, 1996 – 2000) constituye uno de los más importantes esfuerzos sociológicos contemporáneos por establecer y profundizar en la relación entre el lenguaje, la clase social y la educación. En términos generales, Bernstein estableció una distinción entre códigos restringidos, propios de la clase obrera, y códigos elaborados, propios de las clases medias.

Los códigos de Bernstein son formas de usar la lengua conforme a ciertas normas de conducta aprendidas en el grupo o clase social de origen. De acuerdo con esto, es enfático al aseverar que “la clase actúa de un modo crucial en todas las agencias de la reproducción cultural y por lo tanto en la familia y en la escuela” (2005, p. 29). Dicho de otra manera, la clase es una categoría que condiciona y excluye a los sujetos dentro de las distintas dimensiones del contexto social, por lo que aparece ineludiblemente tanto en el seno de interacción más íntimo como en las relaciones de áreas institucionales, en este caso, en el ámbito de la educación.

En concordancia con esto, la diferencia entre los niños de clase media y los de clase obrera está en que, mientras los primeros pueden utilizar ambos códigos, los segundos solo poseen un código restringido, lo cual supone una desventaja para ellos en la enseñanza e, incluso, el fracaso total dentro de la escolaridad¹². Al respecto, Bernstein aclara: “... todos los individuos tienen un código restringido, pero la significación de sus expresiones varían en función de si es el código principal” (2005, p. 29). En este sentido, el rol de la escuela es fundamental en la articulación de los códigos lingüísticos de los individuos, pues las consecuencias de su apropiación inciden en un ámbito macrosocial. Además, con la institucionalización de los códigos elaborados¹³ en la escuela es posible traspasar el umbral familiar tensionando tanto el conocimiento educativo como la ideología¹⁴ que se expresa.

En definitiva, existe un diálogo que, muchas veces, provoca un conflicto entre los códigos familiares y los códigos escolares, puesto que se extrapola la experiencia lingüística del estudiante frente a la experiencia impuesta en la escuela. Dicho fenómeno oscila entre los procesos de descontextualización y recontextualización de los códigos. En palabras de Bernstein (2005) se explica de la siguiente manera: “(...) la educación formal selecciona, resitúa y abstrae tal experiencia [familiar] y al hacerlo descontextualiza. Pero los principios

¹² Bernstein agrega que las expresiones de los códigos elaborados transmitidos por la familia están reguladas por la forma de su transmisión en la escuela (2005, p.25). Por lo tanto, se confirma que manejar el código elaborado desde el seno familiar implica una ventaja educativa.

¹³ La institucionalización de códigos se establece, mayoritariamente, a través del discurso pedagógico, el cual es un soporte de poder externas a la escuela, soporte de modelos de dominación en relación con la clase social, el patriarcado y la raza (Bernstein, 1998, p.36).

¹⁴ Tanto Halliday (1978, 1993) como Bernstein (1998) sostienen que las reglas del dispositivo lingüístico no están libres de ideología, sino que reflejan los aspectos del potencial de significado a los que otorgan mayor importancia los grupos dominantes.

sociales (códigos) que regulan la forma que adopta la recontextualización también determina el proceso de descontextualización.” (p. 32)

Cabe mencionar que, a partir de la propuesta de Bernstein, trabajada y robustecida durante su extensa carrera académica, los estudios de la sociolingüística permitieron ampliar el horizonte en relación con la enseñanza de lengua, ya que en una sala de clases conviven y dialogan estudiantes provenientes de distintas realidades sociales.

2.2. Violencia simbólica

Ahora bien, como se indagó en el punto anterior, Bernstein se interesó en el proceso de transmisión cultural; en cambio, su coetáneo intelectual Pierre Bourdieu se enfocó en la estructura de reproducción y sus diversas expresiones. Es evidente el diálogo de ideas que existió entre ambos autores, por lo que resulta imprescindible incorporar el concepto de violencia simbólica agregado por este último (1994) con el propósito de aproximarnos a la tensión que se provoca entre la lengua enseñada en la escuela y la lengua de la familia y/o entorno. A saber:

La violencia simbólica es esa coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante (y, por lo tanto, a la dominación) cuando sólo dispone para pensarlo y pensarse o, mejor aún, para pensar su relación con él, de instrumentos de conocimiento que comparte con él y que, al no ser más que la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación, hacen que ésta se presente como natural [...]. (Bourdieu, 1999: 224-225)

En palabras simples, la violencia simbólica refiere a una relación entre un dominador que ejerce una fuerza simbólica frente a un dominado que no es consciente de ello. En cierta medida, esto se explica por el concepto de *habitus* –acuñado y desarrollado en varios pasajes de la obra de Bourdieu-, puesto que refiere a un sistema de disposiciones (visiones, apreciaciones, acciones, entre otras) aprendidas a lo largo de la vida por los agentes sociales, es decir, los incorporan a partir de la práctica social. En este sentido, en el espacio social de la escuela es posible extrapolar la noción de violencia simbólica en la incesante

acción de imponer una lengua dominante que tensiona e, incluso, arrasa con la lengua cotidiana que cada estudiante trae consigo. Al respecto, Paulo Freire a partir de su metodología de alfabetización para obreros teorizó y practicó de manera consciente la superación de la imposición de saberes, en específico, del lenguaje a favor de valorar y (re)descubrir la cultura–lengua de cada persona:

Según Freire, el lenguaje, tal como haya quedado estructurado por la especificidad de la formación histórica y cultural de cada persona, desempeña un papel activo en la construcción de la experiencia, así como en la organización y la legitimación de las prácticas sociales a que tiene acceso los diversos grupos de la sociedad. El lenguaje es el verdadero material de que está hecha la cultura y constituye un terreno de dominación como un campo de posibilidad. (Giroux. 1993: 237)

En concordancia con lo anterior, en el lenguaje reside lo que somos y creemos como seres sociales, históricos y culturales, por lo que es fundamental (re) pensar qué y cómo se enseña la lengua a los estudiantes en la escuela. Cabe mencionar que la “exitosa” adquisición de la lengua dominante por parte del estudiantado no solo concierne a su desempeño como escolares, sino que trasciende de manera fundamental a su formación como sujetos socioculturales.

3. Rol de los apoderados en la escuela

Dentro de la dicotomía compuesta por la lengua de la escuela y la lengua de la familia y/o entorno es importante develar el rol de los apoderados en la escuela, puesto que ellos son parte primordial del aprendizaje que traen consigo los estudiantes. De acuerdo con esto, dentro del campo educativo se ha abordado desde distintas conceptualizaciones las expectativas de los padres y la participación de estos en los procesos de aprendizajes de los estudiantes (Bolívar, 2006; Echeverría, Sandoval y Valdés, 2017; Garreta, 2016; Sánchez, Reyes y Villarroel, 2016). En especial, porque actualmente se admite que la responsabilidad de educar está tanto en las familias como en los establecimientos educacionales. Sin embargo, a pesar de lo anterior, se ha observado una disminución de la participación y compromiso de los apoderados frente a los procesos educativos y personales de sus hijos dentro del aula.

En relación con las diversas miradas que ha tenido la teoría frente a los padres (o familias) dentro de las escuelas, se destaca como la más aceptada y divulgada en la última década, la que propone la participación en un sentido democrático, esto es, social. En este sentido, se define de la siguiente manera: “(...) la participación social correspondería al involucramiento activo de las autoridades de gobierno, empresarios, sociedad civil, directivos, profesores, familias y estudiantes en pos del mejoramiento de la calidad educativa (Sánchez et al., 2016, p. 349). Por lo tanto, se asume que los profesores no son los únicos encargados de educar a los futuros ciudadanos, sino que las instituciones escolares deben apoyar y fomentar a las familias¹⁵ para que sean conscientes de su importante papel en el rendimiento académico de sus pupilos, y también en su bienestar y felicidad. Esto responde a la idea que las familias que proporcionan apoyo emocional y formativo a sus hijos desarrollan estilos educativos asertivos, democráticos y efectivos (Santos Rego, 2015).

En concordancia con lo anterior, en el contexto investigativo español se ha discutido bastante sobre dicha concientización del rol de las familias dentro de la participación escolar. Al respecto, se enuncia: “La familia, por tanto, es una institución fundamental en el desarrollo del individuo y en su socialización. Cumple la tarea de transmitir la cultura, valores, tradiciones, el establecimiento de normas básicas y fundamentales para la garantizar la convivencia en sociedad, así como la formación de la identidad y de la autonomía” (Fajardo et al., 2017, p. 213). En este sentido, la participación no radica simplemente en ayudar a los niños/jóvenes con la realización efectiva de las tareas, sino que se extrapola a una participación tanto en lo académico y formativo como en un rol activo dentro de las actividades de la escuela.

En vista de lo anterior, es importante comprender que incluso las percepciones de los padres sobre la educación impactan de manera fundamental en la actitud de los escolares. Asimismo, según Bolívar (2006), cuando las escuelas trabajan juntamente con las familias, los hijos incrementan el rendimiento académico y, además, el centro mejora su calidad educativa. En otras palabras, el reconocido concepto de “éxito escolar” actúa de manera

¹⁵ De acuerdo con los intereses de la presente pesquisa, se enfoca, principalmente, en el rol de las familias dentro de la participación escolar a pesar de estar conscientes que la participación aplica en agentes con un impacto mucho más amplio.

bidireccional cuando se retoma la noción de comunidad de aprendizaje y/o comunidad educativa, esto es, cuando la escuela es abierta e inclusiva a toda la comunidad próxima (familiares, voluntarios o asociaciones).

En suma, a lo anterior, Bolívar (2006) también contextualiza la necesidad de un trabajo mancomunado en respuesta a la era globalizada que estamos viviendo, puesto que la escuela está en graves problemas si intenta ejercer su función educativa sola frente a los múltiples estímulos actuales:

Ante las nuevas formas de socialización y el poder adquirido por estos otros agentes [medios de comunicación, por ejemplo] en la conformación de la educación de los alumnos, la acción educativa se ve obligada a establecer de nuevo su papel formativo, dando un nuevo significado a su acción con nuevos modos. Entre ellos, la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad se torna imprescindible. (p. 120)

En definitiva, dentro de la sociedad de la información, la escuela debe ampliar su escenario educativo a partir de la inclusión real de todos los agentes que también comparten la acción educativa y formativa de los futuros ciudadanos.

4. Liceos Bicentenarios

Chile, a lo largo de su trayectoria de políticas educacionales, se ha caracterizado por intentar superar la lamentable brecha que existe entre los resultados educativos de los jóvenes a partir del origen socioeconómico. En este contexto, aparece el programa Liceos Bicentenario de Excelencia anunciado por el Ministro de Educación Joaquín Lavín Infante en marzo y por el presidente de la República Sebastián Piñera Echeñique en su mensaje del 21 de mayo del año 2010. La iniciativa pretendía poner en marcha 50 liceos de excelencia a lo largo del país con el propósito de entregar una alternativa de educación de calidad para los estudiantes vulnerables que, aunque siendo destacados académicamente en sus escuelas, no tienen opciones de ingresar a la educación superior debido a sus bajos puntajes en la prueba de selección universitaria (PSU), lo cual se debe, en parte, a la baja calidad de los establecimientos educativos a los que asisten (Carrasco et. al., 2014). En otras palabras, es

un proyecto que intenta sobreponerse a la falta de movilidad social a través de la educación e impulsar innovaciones a la vilipendiada Educación Pública.

No obstante, desde su anuncio, el proyecto fue blanco de dudas y críticas de diversos actores y organizaciones educativas, permaneciendo, hasta el día de hoy, dos cuestionamientos centrales: primero, que el programa promueve un mejoramiento educativo de un grupo reducido de estudiantes, puesto que al ingreso en séptimo básico se selecciona a partir del rendimiento académico, por lo tanto, profundiza la inequidad en lugar de resolverla; segundo y en línea con el anterior, dicha estrategia podría perjudicar a los colegios de donde provienen estos estudiantes, ya que coarta el efecto par, es decir, la ayuda entre pares a favor de los niños/jóvenes que se apoyan en los estudiantes “destacados” (CEPPE, 2010; Allende y Valenzuela, 2016). Sin embargo, dicha selectividad está puesta a prueba, ya que, en el marco de la ley de Inclusión Escolar, vigente desde el año 2016, se pretende terminar con la selección existente al ir disminuyendo los porcentajes de postulantes por criterio académico para permitir el ingreso por el azar¹⁶.

Cabe mencionar que los Liceos Bicentenario son homologables con los siguientes proyectos educativos en otros países: *Exam Schools* en Estados Unidos; *Grammar Schools* en el Reino Unido; las *Selective Public Schools* en Australia; las escuelas manejadas por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación en México; por nombrar solo algunos. Proyectos que no solo se definen por la selectividad académica, sino que también conllevan un mejoramiento en el plano de gestión, formación y currículum de los establecimientos educativos. Por lo tanto, implican un trabajo riguroso y coherente con los directivos, docentes e, incluso, con los apoderados, puesto que asumir un proyecto que busca ampliar las oportunidades de estudiantes aplicados exige proyectos educativos con altos estándares. En este contexto, dentro de la poca literatura que hay al respecto, se ha revisado que, paradójicamente, los mejores resultados desde la implementación de proyectos de excelencia en el desempeño de los estudiantes se dan en los países en vías de

¹⁶ El Gobierno de Michelle Bachelet (marzo 2014 – marzo 2018) comenzó a implementar la llamada tómbola virtual, la cual consiste en una plataforma Web que el Mineduc habilitó para que las familias vean opciones disponibles junto a sus proyectos educativos e información clave y donde solo se necesita el carnet de identidad para postular.

desarrollo; en cambio, en los países desarrollados se mantienen o presentan un alza casi imperceptible (Allende y Valenzuela, 2016).

En el caso de nuestro país, los Liceos Bicentenario que, constituyen el último esfuerzo por implementar proyectos de excelencia, tienen poco tiempo para poder aseverar el impacto a largo plazo en el desempeño de los estudiantes. No obstante, demuestran una notoria mejora en resultados intermedios: retiro, asistencia, reprobación, variación en puntajes SIMCE¹⁷ y PSU (Carrasco et al., 2014). Sin embargo, dichos resultados que pueden confirmar que este tipo de colegios pueden ser una fuente de movilidad escolar para estudiantes de bajo nivel socioeconómico, afecta, la mayoría de las veces, solo a un pequeño porcentaje de su matrícula. Esto se debe a que la mayor parte de los estudiantes que ingresan a los liceos públicos de excelencia son estudiantes de clase media y media-alta que ven una oportunidad educativa de calidad sin tener los costos de los colegios particulares (Allende y Valenzuela, 2016).

En definitiva, se proyecta que con las medidas propulsadas por la Ley de Inclusión se avance a una verdadera equidad dentro de los liceos de excelencia, ya que han demostrado ser proyectos educativos consolidados que están capacitados y/o están trabajando en ello para recibir distintas realidades, contextos y necesidades educativas. Además, han implicado esfuerzos tanto gubernamentales como de desempeño docente y de gestión que permiten impulsar a jóvenes a conseguir logros académicos que, quizás, hace unos años atrás, no estaban dentro de sus expectativas reales. En la actualidad, funcionan alrededor de 60 Liceos Bicentenario a lo largo del país, ubicados en sectores periféricos de las comunas.

¹⁷ Desde 2012, Simce (creado en 1988) es el sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos, evaluando el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente, en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados (AGENCIA DE LA CALIDAD).

METODOLOGÍA

5. Enfoque

El presente estudio se enmarca en la metodología mixta, ya que el proceso de investigación está dado tanto por elementos del enfoque cuantitativo como del cualitativo. De acuerdo con el primero, se entiende que el análisis de datos – codificación de los hechos – está dado por la deducción y la estadística con el fin de comprobar, contrastar o refutar la pregunta que orienta la presente investigación. Por su parte, el segundo, comprende procedimientos que permiten la construcción de conocimiento sobre la base de conceptos, los cuales admiten el establecimiento de relaciones dentro de las percepciones a estudiar.

En vista de lo anterior, el propósito metodológico radica en actuar bajo un procedimiento secuencial (Creswell, 2009), esto es, profundizar en los resultados obtenidos mediante un método con la utilización posterior de otro (ver Figura 3). Al respecto, se comenzó con la recolección y análisis de datos de la muestra compuesta por los estudiantes y apoderados a partir de una técnica cuantitativa con el fin de responder a los objetivos de conocer y comparar. Posteriormente, se recolectaron y analizaron los datos de la muestra compuesta por los profesores a partir de una técnica cualitativa con el objetivo de profundizar en el análisis en cuestión.

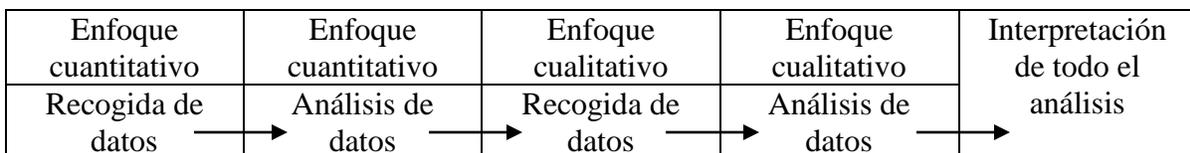


Figura 3. Ejemplo de procedimiento secuencial en el marco de la metodología mixta de investigación. Fuente: Adaptación propia de Rodríguez y Valderiola (2009).

Cabe mencionar que, los autores Rodríguez y Valderiola (2009) proponen que la metodología mixta puede ser entendida desde una visión ontológica del método (p. 15), puesto que la investigación debe centrarse en la interrelación del problema de investigación, los objetivos planteados y el contexto donde se desarrollará el proceso. Por lo tanto, se sostuvo que el método puede compartir características tanto de la metodología cuantitativa como cualitativa según se relacionen los diferentes aspectos que movilizan un

estudio. En definitiva, el presente estudio se basa en la pertinencia metodológica de obtener información variada sobre una realidad en la que convergen diferentes actores.

6. Tipo de estudio

En virtud de la metodología mixta que dirige el trabajo investigativo se reconoce una vinculación y diálogo de los tipos de estudio propios de los enfoques cuantitativo y cualitativo. En este sentido y de acuerdo con los objetivos de investigación, la investigación se define como *exploratoria-descriptiva*, puesto que, en primer lugar, se busca conocer la valoración de los estudiantes, apoderados y profesores sobre la propuesta curricular de Lenguaje y Comunicación para, en segundo lugar, comparar sus percepciones y, finalmente, analizar en profundidad dichos datos y conceptos arrojados en la primera etapa. Cabe mencionar que también se presenta la intención de proponer un ajuste curricular del área en cuestión a partir de los resultados obtenidos, lo cual se categoriza dentro de la investigación-acción en el enfoque cualitativo, sin embargo, la investigación no alcanza a implementar y evaluar cambios dentro de la realidad educativa.

7. Diseño

En relación con el plan para obtener la información requerida para alcanzar los objetivos que dirigen la presente pesquisa, se reconoce como una investigación de diseño *no experimental transversal*, puesto que, por una parte, no se incurrió en la manipulación de las variables; y, por otra, se recopilaron los datos en un momento determinado, es decir, no se realizó un seguimiento temporal de los fenómenos. De acuerdo con esto, se mantiene la vinculación metodológica entre el tipo de estudio que define la investigación y el diseño estratégico de la misma.

8. Muestra

La muestra de la presente investigación comprende tres estamentos de dos comunidades educativas. Estas últimas corresponden a dos establecimientos educacionales que pertenecen al proyecto de Liceos Bicentenarios de Excelencia ubicados en las comunas más pobladas de la ciudad de Santiago: Maipú y Puente Alto (ver Tabla 1). Ambos han sido reconocidos por obtener altos resultados en evaluaciones estandarizadas, posicionándose

entre los diez lugares a nivel nacional. Además, cuentan con la categoría de Excelencia Académica en el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNDE) 2017-2018. Sin embargo, uno responde a un estudiantado solo compuesto por mujeres; en cambio, el otro, recibe un alumnado mixto. Tal diferencia permite indagar en el impacto del factor género de los estudiantes dentro de dos establecimientos que en la generalidad muestran varias similitudes.

Tabla 1. Establecimientos educacionales pertenecientes a la muestra del estudio.

Establecimiento	Sector	Matrícula	Nivel de enseñanza
LB1	Surponiente de Santiago	960	<ul style="list-style-type: none"> - 7mo y 8vo de Educación General Básica. - Educación Media Humanista-Científica. - Jornada Escolar Completa (JEC). - Estudiantado solo compuesto por mujeres.
LB2	Suroriente de Santiago	493	<ul style="list-style-type: none"> - 7mo y 8vo de Educación General Básica. - Educación Media Humanista-Científica. - Jornada Escolar Completa (JEC). - Estudiantado mixto.

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, en relación con los sujetos de estudio se consideran, en primer lugar, los docentes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, ya que son los principales actores que participan en la actualización constante de los programas curriculares del área en cuestión. En segundo lugar, los estudiantes del nivel de cuarto año medio, ya que están en su último año de escolaridad, por lo que han experimentado en totalidad la propuesta curricular evidenciada en las clases de Lenguaje y Comunicación. En tercer y último lugar, los apoderados de los estudiantes del nivel de cuarto año medio, puesto que han podido observar e, incluso, participar de los aprendizajes y cambios lingüísticos de sus hijos.

En vista de lo anterior, los estudiantes de cuarto año medio y sus respectivos apoderados pertenecen a dos cursos de cada establecimiento, puesto que en LB2 solo hay dos cursos por nivel. Los integrantes de cada curso son entre 35 a 42 estudiantes; sin embargo, en LB1 se pudo contar con menos estudiantes, porque algunas estaban participando de actividades de fin de proceso escolar (ver Tabla 2). Por su parte, los apoderados de cada curso coinciden con la participación de las estudiantes, ya que en LB1 contaban con muy baja asistencia a las reuniones mensuales (ver Tabla 3). Cabe mencionar que, en ambos establecimientos, se asistió para aplicar la encuesta en la última reunión de año bajo la premisa que es una instancia significativa, dado que los estudiantes estaban *ad portas* de terminar su etapa escolar.

Tabla 2. Participación de estudiantes por curso de cada establecimiento.

	LB1		LB2	
	Curso 1	Curso 2	Curso 1	Curso 2
Hombres	0	0	15	13
Mujeres	23	25	25	23

Tabla 3. Participación de apoderados por curso de cada establecimiento.

	LB1		LB2	
	Curso 1	Curso 2	Curso 1	Curso 2
Apoderados	20	19	38	31

En cuanto a los profesores, se entrevistaron tres de cada liceo, ya que, a pesar de contar con más docentes por departamento, había profesores con muy poca experiencia en colegios que no quisieron participar de la investigación. No obstante, se considera apropiado contar con la valoración de tres docentes por liceos, ya que permitió triangular la información obtenida a partir de puntos de vista diferentes (ver Tabla 4).

Tabla 4. Detalle de profesores participantes de cada establecimiento.

Establecimiento	Profesores	Años de experiencia docente	Años de desempeño en el establecimiento
LB1	1	4 años	3 años
	2	5 años	4 años
	3	10 años	3 años
LB2	1	6 años	5 años
	2	7 años	1 año
	3	9 años	5 meses

9. Técnicas e instrumentos

En concordancia con el enfoque metodológico mixto se aproximó a la valoración de los sujetos a partir de distintas técnicas de recolección de datos. En primer lugar, se aplicó una encuesta tipo Likert con el objetivo de responder a la muestra de sujetos más amplia del estudio: estudiantes y apoderados. Al respecto, Casanova (1998) señala que la encuesta consiste en la “*obtención de información relativa a un tema, problema o situación determinada, que se realiza habitualmente mediante la aplicación de cuestionarios orales o escritos*”¹⁸ (p. 152). En relación con esto, se decide utilizar la escala Likert, puesto que esta técnica permite la posibilidad de estudiar dimensiones de actitudes, en este caso, de valoraciones a partir de un conjunto de enunciados que operen como reactivos para los sujetos (Álvarez et al. 1997, p. 23).

Para la construcción de dicho instrumento se consideró la revisión del programa curricular nacional para la asignatura de Lenguaje y Comunicación, por lo que se establecieron las dos primeras categorías en respuesta a los tres ejes centrales del área: oralidad, escritura (Habilidades comunicativas en la encuesta) y lectura. Además, se propuso una tercera categoría que se condice con el contexto particular de los establecimientos participantes de la investigación, puesto que refiere al desarrollo personal del estudiante en relación con su desempeño lingüístico. Cada categoría se subdivide en cuatro indicadores que aluden a descripciones sobre los aprendizajes, comportamientos y progresos por y para la clase de Lenguaje y Comunicación.

¹⁸ Cursiva en el formato original.

Cabe mencionar que luego de la primera construcción de la encuesta para los estudiantes se solicitó a dos expertos una validación de contenido de los indicadores a través de una carta donde se detalla, en primer lugar, los objetivos de la investigación y los antecedentes para la construcción de la encuesta; en segundo lugar, el detalle de las categorías y la encuesta; y, finalmente, una tabla para que el experto valide cada indicador con un espacio para comentarios. Además, una constancia de validación con el propósito de respaldar la participación del experto (ver Anexos 1 y 2). Ahora bien, la experticia de los jueces se detalla de la siguiente manera: por una parte, profesora de Lenguaje y Comunicación y Magíster en Educación que se ha desempeñado por varios años en el acompañamiento de estudiantes en su práctica final y trabajo de seminario para obtener título profesional de pedagogía; por otra parte, Doctor en Lingüística que a través de la sociolingüística ha podido aproximarse a la enseñanza de la lengua en diversos contextos educacionales.

En consideración del juicio de expertos, se construyó la versión final de la encuesta de los estudiantes (ver Anexo 3), donde se mantuvo la división en tres categorías con sus cuatro indicadores respectivos. Se modificaron indicadores con el propósito de detallar más el contexto clase y con un vocabulario que se distanciara de ambigüedades. En este sentido, se propuso la construcción de una pregunta abierta optativa con el fin de dar el espacio a los estudiantes de comentar algún aspecto de su experiencia en la clase en cuestión que no estuviese considerado en la encuesta. Además, se resguardaron aspectos formales, en especial, en las instrucciones y se confirmó la construcción de la encuesta con escala Likert con cuatro dimensiones (Muy en desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo y Muy de acuerdo), donde las alternativas se califican del 1 al 4, siendo este último el que se condice con la dimensión “Muy de acuerdo”. Cabe mencionar que dicha decisión no está exenta de un posicionamiento, puesto que la escala Likert permite una oscilación entre tres a seis dimensiones, donde el propio Likert sugirió que el número más común es cinco (Álvarez et al., 1997, p. 24). Sin embargo, se decidió la utilización de cuatro dimensiones para evitar la posibilidad de neutralidad como tendencia en las respuestas.

El contexto de aplicación se llevó a cabo, en ambos establecimientos, en el horario de orientación (45 minutos), donde un sujeto externo estuvo a cargo de dicha instancia en compañía del profesor jefe de cada curso. La encuesta se entregó de manera impresa para

evitar problemas por la cantidad de computadores que hay en cada liceo, pues esto podría perjudicar la igualdad de condiciones para responder el instrumento. En este sentido, se contó con la entrega de lápices para cada estudiante. El encuestador leyó las instrucciones con la atención de todos los estudiantes, en este momento, se enfatizó en el objetivo de la investigación, en cómo se debía responder la encuesta, el carácter voluntario de la participación (asentimiento) y el resguardo de la confidencialidad de la misma. Además, se solicitó de manera optativa completar los datos solicitados antes de la encuesta: género, edad y año en que ingresó al liceo; y la pregunta abierta que aparece al final de la encuesta.

En relación con la encuesta para los apoderados, se construyó a partir de los objetivos generales de la asignatura de Lenguaje y Comunicación estipulados en las bases curriculares del Ministerio de Educación y la propuesta curricular de los Liceos Bicentenarios; además, se consideró el vínculo del área en cuestión con el desarrollo personal de los estudiantes y la participación de los apoderados en los procesos de aprendizajes de sus pupilos. De acuerdo con esto, esta encuesta contó con cuatro categorías (Habilidades educativas, Lectura, Desarrollo personal y Participación), donde cada una se subdividió de la siguiente manera: cuatro indicadores, cinco indicadores, cinco indicadores y dos indicadores, respectivamente. La diferencia en la subdivisión que se presenta frente a la encuesta de los estudiantes se debe a que los apoderados no están en las clases, por lo que era menester la especificidad de los indicadores.

De la misma manera que en la encuesta detallada anteriormente, se solicitó a dos jueces una validación de contenido de los indicadores a través de una carta donde se detalla, en primer lugar, los objetivos de la investigación y los antecedentes para la construcción de la encuesta; en segundo lugar, el detalle de las categorías y la encuesta; y, finalmente, una tabla para que el experto valide cada indicador con un espacio para comentarios. Además, una constancia de validación con el propósito de respaldar la participación del experto (ver Anexos 4 y 5). La experticia de los jueces se detalla de la siguiente manera: por una parte, profesora de Historia con dos Magíster en Educación que se ha desempeñado gran parte de su carrera en la coordinación académica de diversos establecimientos educacionales; por otra parte, profesora de Lenguaje y Comunicación y Magíster en evaluación que se ha dedicado a la educación pública desde que ingresa al mundo laboral educativo. En este

punto, cabe mencionar, que en esta selección de expertas se privilegió que estuvieran trabajando actualmente en instituciones escolares, ya que interactúan constantemente con apoderados, los cuales, como hemos señalado anteriormente, son los actores de las comunidades educativas más ajenos.

En virtud de lo retroalimentado en el juicio de expertos, se construyó la versión final de la encuesta para los apoderados (ver Anexo 6), donde se mantuvo la división en cuatro categorías con su subdivisión respectiva de indicadores. Como ocurrió en el caso anterior, se modificaron los indicadores en resguardo de una comprensión total por parte de los apoderados de cada situación consultada en la encuesta. En este sentido, se intentó utilizar términos conocidos y cercanos para personas que no experimentan la clase de Lenguaje y Comunicación. Por su parte, se mantuvo la construcción de la encuesta con escala Likert con cuatro dimensiones (Muy en desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo y Muy de acuerdo), donde las alternativas se califican del 1 al 4, siendo este último el que se condice con la dimensión “Muy de acuerdo” bajo el mismo argumento que en la encuesta para los estudiantes.

El contexto de aplicación se llevó a cabo, en ambos establecimientos, en la última reunión de apoderados del año, donde un sujeto externo estuvo a cargo de dicha instancia en compañía del profesor jefe de cada curso. La encuesta se entregó de manera impresa, puesto que debía interrumpir lo menos posible el desarrollo de la reunión; además, se contó con la entrega de lápices para cada apoderado. El encuestador leyó las instrucciones con la atención de todos los apoderados, en este momento, se enfatizó en el objetivo de la investigación, en cómo se debía responder la encuesta y el resguardo de la confidencialidad de su participación. Además, se solicitó de manera optativa completar los datos solicitados antes de la encuesta: género, edad, nivel educacional y relación de parentesco con el estudiante.

Cabe mencionar que tanto en la aplicación de la encuesta para los estudiantes como para los apoderados se entregó un consentimiento informado¹⁹ donde se detalla el alcance de su participación y el carácter voluntario de la misma (ver Anexos 7 y 8). En el caso de los estudiantes, se solicitó que firmaran el consentimiento, a pesar de ser menores de edad, ya

¹⁹ En caso de corroborar los consentimientos firmados por los participantes, solicitar a la investigadora.

que sus apoderados tuvieron conocimiento antes de la investigación, por lo que cualquier consulta o reparo frente a esta fue consultada de antemano. Además, se explicó de manera enfática a los jóvenes que su participación era completamente voluntaria, lo cual constituye el respaldo del asentimiento de los estudiantes. En ambos casos, se entregó un respaldo de la copia del documento firmado.

Por otra parte, y respondiendo al enfoque cualitativo, se utilizó la técnica de la entrevista *semi-estructurada* con los docentes del área de Lenguaje y Comunicación, ya que a través de una conversación intencionada es posible obtener información profunda y amplia; además, permite recolectar detenidamente datos acerca de actitudes, expectativas, entre otras (Casanova, 1998, 150). En este sentido, Canales y Peinado (1995) señalan:

La llamada entrevista en profundidad (impropia denominación, pues no hay en ella nada que no tenga que con la “superficia” de un habla controlada, y que debiera denominarse simplemente abierta, semidirectiva o semiestructurada), ya sea centrada en un tema o autobiográfica (como sucede en las historias de vida), supone una situación conversacional cara a cara y personal. En ella, el entrevistado es situado como portador de una perspectiva, elaborada y desplegada en “diálogo” con el investigador. Esto puede provocar esa habla con sus preguntas, pero también puede intervenir en el habla mediante la reformulación y (algo siempre peligroso) la interpretación de lo dicho. (p. 296)

La entrevista fue construida a partir de seis preguntas que responden a los objetivos generales de la asignatura de Lenguaje y Comunicación estipulados en las bases curriculares del Ministerio de Educación; además, se consideró el contexto que motiva el trabajo del proyecto Liceos Bicentenario. Se consultó por la pertinencia de las preguntas a la profesional (remítase al juicio de expertos para encuesta de apoderados) que cuenta con alta experiencia en coordinación académica. La aplicación de la entrevista fue llevada a cabo por un sujeto experto en horarios coordinados previamente con cada docente. En ambos establecimientos se utilizó la sala para entrevista de apoderados como espacio propicio para esta instancia. Se solicitó permiso para grabar a cada docente y se leyó en conjunto el consentimiento informado (ver Anexo 9) con el fin de enfatizar en el objetivo de la investigación, las condiciones de participación y la confidencialidad de esta.

10. Análisis de datos

Luego de la recolección de datos, estos se someten a un riguroso plan de análisis. En vista que la primera técnica –encuesta tipo *Lickert*– permite recoger datos cuantificables se utilizará el procesador de datos SPSS en el cual se trabajará aplicando la prueba *t-Student* para comparar las diferencias entre las medias de ambos liceos. Dicha prueba se aplicará en el caso de que las muestras presenten una distribución normal. En caso contrario, se aplicará la prueba no-paramétrica *Mann Whitney-Wilcoxon*, análisis equivalente a la prueba *t-Student*, con el propósito de comparar las medianas de las muestras.

Por otra parte, la segunda técnica –entrevista semi estructurada– permite la aproximación a los discursos de los participantes, por lo que el análisis se llevará a cabo a partir de la denominada “Teorización anclada”. Según Glaser (1990), la teorización anclada es una metodología general de análisis vinculada a una recopilación de datos que utiliza la aplicación sistemática de métodos para generar una teoría inductiva respecto de un área substantiva de actividad humana (en Douglas, 2003). En otras palabras, busca identificar temas emergentes de los discursos generados por los participantes de la investigación que puedan ser codificados y categorizados en un proceso de construcción inductivo.

En concordancia con lo anterior, se comenzará con la etapa de codificación, en la cual se lee detalladamente los datos recogidos marcando lo fundamental del discurso; luego se resumen dichos enunciados destacados procurando mantener cercanía con el material empírico. Posteriormente, se agrupan los códigos a partir de la identificación de fenómenos presentes en los datos leídos intentando definirlos con precisión; dicho procedimiento corresponde a la etapa de categorización. A continuación de esto, se relacionan las categorías en virtud de asociar sus propiedades, entendiendo que se pueden detectar dimensiones compartidas, por lo que implica un ejercicio de abstracción más complejo por parte del investigador. Finalmente, y de acuerdo con el alcance de la presente investigación, se asume el desafío de lograr la integración del fenómeno general a partir de la ruta analítica recién descrita (Mucchielli, 2001). Cabe mencionar, entonces, que se prescindirá de las etapas de modelización y teorización, puesto que no se condicen con los objetivos de la pesquisa.

Hemos de precisar que para cumplir con el análisis riguroso de la “Teorización anclada” se utilizará, en primera instancia, el programa de investigación cualitativa *Atlas.ti*, el cual permite ordenar, codificar y categorizar los temas emergentes de las entrevistas. Asimismo, para establecer la jerarquización entre las categorías se dispondrá de la herramienta *Cmap Tools* que permite generar mapas conceptuales y esquemas.

RESULTADOS

En el presente capítulo se dará cuenta de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de una encuesta a los estudiantes y otra a los apoderados y en las entrevistas a los profesores de Lenguaje y Comunicación. Cabe mencionar que, de acuerdo con la metodología mixta secuencial, se analizaron primero los datos arrojados por la técnica cuantitativa y luego los obtenidos con la técnica cualitativa. Por lo tanto, en el siguiente capítulo se vincularán los datos en un análisis transversal a las técnicas.

11. Estudiantes

Los resultados obtenidos luego de la aplicación de la encuesta a los estudiantes fueron sometidos a las pruebas de normalidad *Shapiro-Wilk* y *Kolmogorov-Smirnov*, puesto que la muestra del grupo del LB1 no supera el tamaño 50, mientras que el grupo del LB2 supera el tamaño 50. Sin embargo, la muestra de este último no presentó distribución normal a pesar del intento por transformar logarítmicamente los datos. En este sentido y en coherencia con el plan de análisis, se someten los datos a la prueba no-paramétrica *Mann Whitney-Wilcoxon* con el fin de comparar las medianas de las variables de grupo.

No obstante, lo anterior, se decide, en primera instancia, realizar un análisis descriptivo de los datos generales con el propósito de conocer la media de los resultados de los dos grupos (ver Tabla 5). De acuerdo con esto, el grupo 1,00, que corresponde a la institución LB1, presenta una media de 36,1667; y el grupo 2,00 que representa a la institución LB2, presenta una media de 39,6842. Cabe recordar, entonces, que el puntaje ideal de la encuesta aplicada a los estudiantes es de 48 puntos.

Tabla 5. Análisis descriptivo de los resultados generales de la encuesta a los estudiantes²⁰.

VAR00002			Estadístico
VAR00001	1,00	Media	36,1667
		Media recortada al 5%	36,1065
		Mediana	35,5000
		Desviación estándar	3,89399
		Mínimo	30,00
		Máximo	44,00
	2,00	Media	39,6842
		Media recortada al 5%	39,8743
		Mediana	41,0000
		Desviación estándar	4,56424
		Mínimo	26,00
		Máximo	48,00

En vista de los resultados estadísticos, se someten los datos al análisis de la prueba no-paramétrica *Mann Whitney-Wilcoxon*, donde se obtiene un valor de significancia de 0,001 (ver Tabla 6).

Tabla 6. Análisis prueba no-paramétrica del resumen de los resultados de la encuesta de los estudiantes.

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	Las medianas de VAR0001 son las mismas entre las categorías de VAR00002.	Prueba de mediana para muestras independientes.	,001	Rechace la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es ,05

Por consiguiente, se asume que existe una diferencia significativa entre los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a los estudiantes entre los dos liceos Bicentenarios.

11.1. Habilidades comunicativas

Al realizar el análisis estadístico descriptivo de la primera categoría de la encuesta (ver Tabla 7) aplicada a los estudiantes, “Habilidades comunicativas”, se obtiene que el grupo

²⁰ Adaptación de tabla presentada en análisis descriptivo de SPSS. Se eliminaron datos innecesarios para la presente investigación. Dicho procedimiento se mantendrá en las siguientes tablas.

1,00 presenta una media de 12,4583 y el grupo 2,00 presenta una media de 13,5526. Cabe mencionar que el puntaje ideal de esta categoría es de 16 puntos.

Tabla 7. Análisis descriptivo de los resultados de la primera categoría de la encuesta de los estudiantes.

VAR00002			Estadístico
VAR00001	1,00	Media	12,4583
		Media recortada al 5%	12,4306
		Mediana	12,0000
		Desviación estándar	1,71301
		Mínimo	9,00
		Máximo	16,00
	2,00	Media	13,5526
		Media recortada al 5%	13,6023
		Mediana	13,0000
		Desviación estándar	1,66849
		Mínimo	10,00
		Máximo	16,00

En concordancia con los resultados estadísticos descriptivos, se someten los datos de la primera categoría de la encuesta de los estudiantes al análisis de la prueba no-paramétrica *Mann Whitney-Wilcoxon*, donde se obtiene un valor de significancia de 0,050 (ver Tabla 8).

Tabla 8. Análisis prueba no-paramétrica de los resultados de la primera categoría de la encuesta de los estudiantes.

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	Las medianas de VAR0001 son las mismas entre las categorías de VAR00002.	Prueba de mediana para muestras independientes.	,050	Rechace la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es ,05

Se desprende del análisis, entonces, que no existe una diferencia significativa entre los resultados obtenidos en la categoría “Habilidades comunicativas” de la encuesta aplicada a los estudiantes entre los dos liceos Bicentenarios.

11.2. Lectura

Al realizar el análisis estadístico descriptivo de la segunda categoría de la encuesta (ver Tabla 9) aplicada a los estudiantes, “Lectura”, se obtiene que el grupo 1,00 presenta una media de 11,6458 y el grupo 2,00 presenta una media de 13,0395. Cabe mencionar que el puntaje ideal de esta categoría es de 16 puntos.

Tabla 9. Análisis descriptivo de los resultados de la segunda categoría de la encuesta de los estudiantes.

VAR00002		Estadístico	
VAR00001	1,00	Media	11,6458
		Media recortada al 5%	11,6528
		Mediana	12,0000
		Desviación estándar	1,94049
		Mínimo	7,00
		Máximo	16,00
	2,00	Media	13,0395
		Media recortada al 5%	13,0877
		Mediana	13,0000
		Desviación estándar	1,85789
		Mínimo	9,00
		Máximo	16,00

De acuerdo con los resultados estadísticos descriptivos, se someten los datos de la segunda categoría de la encuesta de los estudiantes al análisis de la prueba no-paramétrica *Mann-Whitney-Wilcoxon*, donde se obtiene un valor de significancia de 0,008 (ver Tabla 10).

Tabla 10. Análisis prueba no-paramétrica de los resultados de la segunda categoría de la encuesta de los estudiantes.

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	Las medianas de VAR0001 son las mismas entre las categorías de VAR00002.	Prueba de mediana para muestras independientes.	,008	Rechace la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es ,05

En relación con lo anterior, se confirma que existe una diferencia significativa entre los resultados obtenidos en la categoría “Lectura” de la encuesta aplicada a los estudiantes entre los dos liceos Bicentenarios.

11.3. Desarrollo personal

Al realizar el análisis estadístico descriptivo de la tercera categoría de la encuesta (ver Tabla 11) aplicada a los estudiantes, “Desarrollo personal”, se obtiene que el grupo 1,00 presenta una media de 12,0625 y el grupo 2,00 presenta una media de 13,0921. Cabe mencionar que el puntaje ideal de esta categoría es de 16 puntos.

Tabla 11. Análisis descriptivo de los resultados de la tercera categoría de la encuesta de los estudiantes.

VAR00002		Estadístico	
VAR00001	1,00	Media	12,0625
		Media recortada al 5%	11,9907
		Mediana	12,0000
		Desviación estándar	1,53548
		Mínimo	9,00
		Máximo	16,00
	2,00	Media	13,0921
		Media recortada al 5%	13,3070
		Mediana	13,0000
		Desviación estándar	2,23414
		Mínimo	4,00
		Máximo	16,00

En coherencia con los resultados estadísticos descriptivos, se someten los datos de la tercera categoría de la encuesta de los estudiantes al análisis de la prueba no-paramétrica *Mann Whitney-Wilcoxon*, donde se obtiene un valor de significancia de $\ll 0,01$ (ver Tabla 12).

Tabla 12. Análisis prueba no-paramétrica de los resultados de la tercera categoría de la encuesta de los estudiantes.

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	Las medianas de VAR0001 son las mismas entre las categorías de VAR00002.	Prueba de mediana para muestras independientes.	,000	Rechace la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es ,05

De acuerdo con el análisis, se corrobora que existe una diferencia significativa entre los resultados obtenidos en la categoría “Desarrollo personal” de la encuesta aplicada a los estudiantes entre los dos liceos Bicentenarios.

12. Apoderados

Al igual que en el caso de los estudiantes, primero se lleva a cabo un análisis general con el resumen de los resultados de la encuesta de ambos establecimientos educacionales (LB1 y LB2). Sin embargo, en primera instancia, se someten los datos a dos pruebas de normalidad (ver Tabla 13), puesto que la prueba *t-Student* compara las medias de datos con distribución normal. Para los datos de LB1 (en Tabla: 1,00) se aplica la prueba de normalidad *Shapiro-Wilk*, ya que la muestra no supera el tamaño 50. Por su parte, para los datos de LB2 (en Tabla: 2,00) se aplica la prueba de normalidad *Kolmogorov-Smirnov*, pues la muestra supera el tamaño 50. Cabe mencionar que se eliminaron 4 datos de dicha muestra, porque se identificaron como *outliers*, es decir, valores muy diferentes al resto de los valores, por lo que, en resguardo de la normalidad de la distribución, se decidió excluirlos.

Tabla 13. Pruebas de normalidad del resumen de los resultados de la encuesta de los apoderados.

	VAR00002	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
VAR00001	1,00	,091	39	,200*	,977	39	,590
	2,00	,106	65	,069	,967	65	,080

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors.

A la vista de los resultados se comprueba que en ambos grupos de la variable 1 (VAR00001) la distribución es normal, puesto que el nivel de significación es mayor que

0.05. Por lo tanto, se reafirma la aplicación de la prueba *t-Student* para la muestra total de los apoderados.

Al aplicar la prueba *t-Student* al resumen total del resultado de la encuesta de los apoderados se obtiene, en primer lugar, la estadística del grupo (ver Tabla 14), donde el grupo 1,00 presenta una media de 53,2308 y el grupo 2,00 presenta una media de 54,6769. Cabe recordar, entonces, que el puntaje ideal de la encuesta aplicada a los apoderados es de 64 puntos.

Tabla 14. Estadística de grupo del resumen de los resultados de la encuesta de los apoderados.

	VAR00002	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
VAR00001	1,00	39	53,2308	5,28882	,84689
	2,00	65	54,6769	4,93745	,61241

Luego de observar los datos estadísticos de la muestra, la prueba *t-Student* nos arroja el análisis de la prueba de Levene (ver Tabla 15) en la que el nivel de significación para la presente muestra es de 0,680, es decir, está sobre 0,05, por lo que es posible asumir una igualdad entre las varianzas. Asimismo, la prueba de significación de *t-Student* (ver Tabla 16) presenta un valor de 0,162, por lo que se corrobora que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los promedios de ambos grupos. En este punto, es importante mencionar que se escoge el valor de la fila superior para la prueba de significancia, puesto que se condice con la prueba de Levene al establecer que se asumen varianzas iguales.

Tabla 15. Prueba de Levene del resumen de los resultados de la encuesta de los apoderados.

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas	
		F	Sig.
VAR00001	Se asumen varianzas iguales	,171	,680
	No se asumen varianzas iguales		

Tabla 16. Prueba t para la igualdad de medias del resumen de los resultados de la encuesta de los apoderados.

		Prueba t para la igualdad de medias						
		t	Gl	Sig. (bilate ral)	Dif. de medias	Dif. de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
VAR00001	Se asumen varianzas iguales	-1,408	102	,162	-1,44615	1,02716	-3,48352	,59121
	No se asumen varianzas iguales	-1,384	75,823	,171	-1,44615	1,04512	-3,52777	,63546

A partir de los resultados es posible concluir que no existe una diferencia significativa entre los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a los apoderados entre los dos liceos Bicentenarios.

12.1. Habilidades comunicativas

Al aplicar la prueba *t-Student* a la primera categoría de la encuesta de los apoderados, “Habilidades comunicativas”, se obtiene, en primer lugar, la estadística del grupo (ver Tabla 17), donde el grupo 1,00 presenta una media de 14,9487 y el grupo 2,00 presenta una media de 15,2000. Cabe recordar, entonces, que el puntaje ideal de la encuesta aplicada a los apoderados es de 16 puntos.

Tabla 17. Estadísticas de grupo de los resultados de la primera categoría de la encuesta de los apoderados.

	VAR00002	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
VAR00001	1,00	39	14,9487	1,27628	,20437
	2,00	65	15,2000	1,20156	,14904

Luego de observar los datos estadísticos de la muestra, la prueba *t-Student* nos arroja el análisis de la prueba de Levene (ver Tabla 18) en la que el nivel de significación para la

presente muestra es de 0,568, es decir, está sobre 0,05, por lo que es posible asumir una igualdad entre las varianzas. Asimismo, la prueba de significación de *t-Student* (ver Tabla 19) presenta un valor de 0,316, por lo que se confirma que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los promedios de ambos grupos. En este punto, es importante mencionar que se escoge el valor de la fila superior para la prueba de significancia, puesto que se condice con la prueba de Levene al establecer que se asumen varianzas iguales.

Tabla 18. Prueba de Levene de los resultados de la primera categoría de la encuesta de los apoderados.

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas	
		F	Sig.
VAR00001	Se asumen varianzas iguales	,327	,568
	No se asumen varianzas iguales		

Tabla 19. Prueba t para igualdad de medias de los resultados de la primera categoría de la encuesta de los apoderados.

		Prueba t para la igualdad de medias						
		t	Gl	Sig. (bilateral)	Dif.de medias	Dif. de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
VAR00001	Se asumen varianzas iguales	-1,009	102	,316	-,25128	,24912	-,74541	,24284
	No se asumen varianzas iguales	-,993	76,344	,324	-,25128	,25294	-,75502	,25245

De acuerdo con los datos, se concluye, entonces, que no existe una diferencia significativa entre los resultados obtenidos en la categoría “Habilidades comunicativas” de la encuesta aplicada a los apoderados entre los dos liceos Bicentenarios.

12.2. Lectura

Al aplicar la prueba *t-Student* a la segunda categoría de la encuesta de los apoderados, “Lectura”, se obtiene, en primer lugar, la estadística del grupo (ver Tabla 20), donde el grupo 1,00 presenta una media de 13,6667 y el grupo 2,00 presenta una media de 13,9077. Cabe recordar, entonces, que el puntaje ideal de la encuesta aplicada a los apoderados es de 16 puntos.

Tabla 20. Estadísticas de grupo de los resultados de la segunda categoría de la encuesta de los apoderados.

	VAR00002	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
VAR00001	1,00	39	13,6667	1,43881	,23039
	2,00	65	13,9077	1,49711	,18569

Luego de observar los datos estadísticos de la muestra, la prueba *t-Student* nos arroja el análisis de la prueba de Levene (ver Tabla 21) en la que el nivel de significación para la presente muestra es de 0,936, es decir, está sobre 0,05, por lo que es posible asumir una igualdad entre las varianzas. Asimismo, la prueba de significación de *t-Student* (ver Tabla 22) presenta un valor de 0,422, por lo que se reafirma que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los promedios de ambos grupos. En este punto, es importante mencionar que se escoge el valor de la fila superior para la prueba de significancia, puesto que se condice con la prueba de Levene al establecer que se asumen varianzas iguales.

Tabla 21. Prueba de Levene de los resultados de la segunda categoría de la encuesta de los apoderados.

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas	
		F	Sig.
VAR00001	Se asumen varianzas iguales	,006	,936
	No se asumen varianzas iguales		

Tabla 22. Prueba t para la igualdad de medias de los resultados de la segunda categoría de la encuesta de los apoderados.

		Prueba t para la igualdad de medias						
		t	gl	Sig. (bilateral)	Dif.de medias	Dif. de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
VAR00001	Se asumen varianzas iguales	-,806	102	,422	-,24103	,29889	-,83388	,35183
	No se asumen varianzas iguales	-,815	82,688	,418	-,24103	,29591	-,82961	,34756

Por consiguiente, en vista de los datos, se concluye que no existe una diferencia significativa entre los resultados obtenidos en la categoría “Lectura” de la encuesta aplicada a los apoderados entre los dos liceos Bicentenarios.

12.3. Desarrollo personal

Al aplicar la prueba *t-Student* a la tercera categoría de la encuesta de los apoderados, “Desarrollo personal”, se obtiene, en primer lugar, la estadística del grupo (ver Tabla 23), donde el grupo 1,00 presenta una media de 13,2051 y el grupo 2,00 presenta una media de 13,6462. Cabe recordar, entonces, que el puntaje ideal de la encuesta aplicada a los apoderados es de 16 puntos.

Tabla 23. Estadísticas de grupo de los resultados de la tercera categoría de la encuesta de los apoderados.

VAR00002		N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
VAR00001	1,00	39	13,2051	1,79443	,28734
	2,00	65	13,6462	1,66237	,20619

Luego de observar los datos estadísticos de la muestra, la prueba *t-Student* nos arroja el análisis de la prueba de Levene (ver Tabla 24) en la que el nivel de significación para la presente muestra es de 0,404, es decir, está sobre 0,05, por lo que es posible asumir una igualdad entre las varianzas. Asimismo, la prueba de significación de *t-Student* (ver Tabla

25) presenta un valor de 0,207, por lo que se corrobora que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los promedios de ambos grupos. En este punto, es importante mencionar que se escoge el valor de la fila superior para la prueba de significancia, puesto que se condice con la prueba de Levene al establecer que se asumen varianzas iguales.

Tabla 24. Prueba de Levene de los resultados de la tercera categoría de la encuesta de los apoderados.

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas	
		F	Sig.
VAR00001	Se asumen varianzas iguales	,703	,404
	No se asumen varianzas iguales		

Tabla 25. Prueba t para la igualdad de medias de los resultados de la tercera categoría de la encuesta de los apoderados.

		Prueba t para la igualdad de medias						
		t	gl	Sig. (bilateral)	Dif. de medias	Dif.de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
VAR00001	Se asumen varianzas iguales	-1,271	102	,207	-,44103	,34692	-1,12913	,24708
	No se asumen varianzas iguales	-1,247	75,348	,216	-,44103	,35366	-1,14551	,26346

De lo anterior, se desprende, entonces, que no existe una diferencia significativa entre los resultados obtenidos en la categoría “Desarrollo personal” de la encuesta aplicada a los apoderados entre los dos liceos Bicentenarios.

12.4. Participación

Al aplicar la prueba *t-Student* a la cuarta categoría de la encuesta de los apoderados, “Participación”, se obtiene, en primer lugar, la estadística del grupo (ver Tabla 26), donde el grupo 1,00 presenta una media de 11,4103 y el grupo 2,00 presenta una media de

11,9846. Cabe recordar, entonces, que el puntaje ideal de la encuesta aplicada a los apoderados es de 16 puntos.

Tabla 26. Estadísticas de grupo de los resultados de la cuarta categoría de la encuesta de los apoderados.

	VAR00002	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
VAR00001	1,00	39	11,4103	2,84437	,45546
	2,00	65	11,9846	2,34182	,29047

Luego de observar los datos estadísticos de la muestra, la prueba *t-Student* nos arroja el análisis de la prueba de Levene (ver Tabla 27) en la que el nivel de significación para la presente muestra es de 0,412, es decir, está sobre 0,05, por lo que es posible asumir una igualdad entre las varianzas. Asimismo, la prueba de significación de *t-Student* (ver Tabla 28) presenta un valor de 0,267, por lo que se confirma que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los promedios de ambos grupos. En este punto, es importante mencionar que se escoge el valor de la fila superior para la prueba de significancia, puesto que se condice con la prueba de Levene al establecer que se asumen varianzas iguales.

Tabla 27. Prueba de Levene de los resultados de la cuarta categoría de la encuesta de los apoderados.

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas	
		F	Sig.
VAR00001	Se asumen varianzas iguales	,680	,412
	No se asumen varianzas iguales		

Tabla 28. Prueba t para la igualdad de medias de los resultados de la cuarta categoría de la encuesta de los apoderados.

		Prueba t para la igualdad de medias						
		t	gl	Sig. (bilateral)	Dif.de medias	Dif. de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
VAR00001	Se asumen varianzas iguales	-1,116	102	,267	-,57436	,51461	-1,59509	,44637
	No se asumen varianzas iguales	-1,063	68,471	,291	-,57436	,54020	-1,65218	,50346

A partir de los resultados es posible concluir que no existe una diferencia significativa entre los resultados obtenidos en la categoría “Participación” de la encuesta aplicada a los apoderados entre los dos liceos Bicentenarios.

13. Profesores

A partir de la lectura exhaustiva de las transcripciones de las seis entrevistas realizadas a los docentes de ambos establecimientos (tres respectivamente)²¹ se detectaron 24 códigos en total. Estos fueron agrupados en 6 categorías de acuerdo con criterios compartidos. En este contexto y en virtud de visualizar los temas emergentes del discurso de los profesores, se presentarán los códigos a partir de las categorías definidas; luego se establecerán las relaciones jerárquicas desprendidas a través de las categorías; y, finalmente, la integración se llevará a cabo en el siguiente capítulo, puesto que, como se ha mencionado anteriormente, el análisis general comprende tanto los datos cuantitativos como los cualitativos.

13.1. Enseñanza de la lengua

La categoría *enseñanza de la lengua* se desprende de 5 códigos (ver Tabla 29) que emergen transversalmente en las respuestas de los profesores durante la entrevista. En este sentido, los docentes refieren constantemente cuáles son los objetivos de la asignatura de Lenguaje y comunicación y cómo estos se deben ajustar dentro del currículum a partir de

²¹ Revisar Anexo 12.

diversas contingencias. Por lo tanto, esta categoría se define por la declaración de los fundamentos que orientan la acción pedagógica dentro del área de lenguaje en los liceos en cuestión.

Tabla 29. Códigos de la categoría *enseñanza de la lengua* y su frecuencia.

Códigos	Frecuencia
Preponderancia de la comprensión lectora	6
Concientización de variables lingüísticas	4
Desarrollo de habilidades comunicativas	3
Desarrollo de habilidades comunicativas a través de evaluaciones	2
Preponderancia de la comprensión lectora por evaluaciones estandarizadas	1

De acuerdo con lo anterior, el código más frecuente dentro de esta categoría es: “preponderancia de la comprensión lectora”. Este hace referencia que en el subsector de Lenguaje y comunicación se prioriza el trabajo de habilidades para la comprensión lectora en desmedro de los ejes de escritura y oralidad. Al respecto, un docente menciona en su respuesta a la primera pregunta de la entrevista:

“Contribuye al abordar la lectura, la escritura y la oralidad como ejes fundamentales de la asignatura, los que a su vez se complementan. Sin embargo, es innegable que el énfasis está en la comprensión de lectura más que en la expresión oral”. (LB1P3)

Asimismo, otro profesor corrobora tal énfasis en virtud del valor agregado de la propuesta curricular del establecimiento en el que se desempeña:

“en ese sentido yo siento que este colegio tiene una tradición muy rica en la comprensión lectora y eso ha beneficiado muchísimo el desarrollo de habilidades, de comprensión lectora y de muchas otras cosas más, y que a la vez facilitan el aprendizaje del tema de (lectura)”. (LB2P2)

Además, este código se presenta declarado, en una ocasión, como una exigencia de la aplicación de evaluaciones estandarizadas dentro del sistema²². Dentro de la misma línea, aparece el código “desarrollo de habilidades comunicativas” que alude al objetivo central

²² Este tema se desarrolla en extenso dentro de la siguiente categoría.

del currículum ministerial de formar hablantes competentes a través de la enseñanza de la lengua, lo cual es compartido y concientizado por los profesores entrevistados. A modo de ejemplo:

“Sabemos que enseñar lenguaje requiere una constante actualización y un adecuado aterrizaje a las realidades de nuestras niñas, ya que no son bibliotecas de sabiduría para el mañana, son más bien hablantes competentes”. (LB1P1)

En relación con esto, dicho código aparece con la especificidad de ser empleado en instancias evaluativas:

“Yo creo que varias cosas, por un lado, creo que el departamento se fija harto, por ejemplo, en la evaluación de los contenidos, o sea no tanto como en el currículum porque igual es algo que no se puede abordar directamente desde el currículum, pero si a través de las actividades y de las evaluaciones, ya sea formativas o sumativas y creo que nosotros generamos muchas instancias de clases donde los chiquillos pueden desarrollar habilidades relacionadas con un habla adecuado”. (LB2P2)

Por lo tanto, se asume la evaluación como un espacio abierto, propicio y creativo para desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes. Por otra parte, se desprende el código “concientización de variables lingüísticas”, el cual devela la preocupación de los docentes porque sus estudiantes sean capaces de adecuarse lingüísticamente en cualquier contexto. Al respecto, un profesor afirma:

“va a abordando este hablante competente desde distintas áreas y también la exigencia de la clase, en donde nosotros les exigimos de alguna manera a los alumnos que tienen que utilizar un lenguaje variado, donde ellos no usen tanto las muletillas o palabras del lenguaje coloquial, para que también se vayan dando cuenta que este es otro contexto, que tiene que ver con esto del hablante competente”. (LB2P3)

Por consiguiente, se concluye que la categoría *enseñanza de la lengua* agrupa códigos que apuntan, en primer lugar, a la lectura como eje principal de la asignatura de Lenguaje y

comunicación; y, en segundo lugar, al propósito de los profesores por aportar en la conformación de estudiantes que se comuniquen adecuadamente en diversas situaciones.

13.2. Evaluaciones estandarizadas

La categoría *evaluaciones estandarizadas* emerge de 4 códigos (ver Tabla 30) que aparecen, principalmente, de la quinta pregunta de la entrevista, la cual apunta de manera directa a la presencia de las evaluaciones estandarizadas dentro del sistema educativo nacional. De acuerdo con esto, la categoría se construye a partir de la incidencia de dichas evaluaciones en el quehacer pedagógico de los profesores. Es por esto que los códigos oscilan desde la desvinculación curricular de aquellas hasta la valoración de las mismas. Cabe mencionar que en tres ocasiones estos códigos aparecen en las respuestas de la sexta pregunta de la entrevista que refiere al valor agregado de la propuesta curricular del área de Lenguaje y comunicación de cada liceo.

Tabla 30. Códigos de la categoría *evaluaciones estandarizadas* y su frecuencia.

Códigos	Frecuencia
Desvinculación de las evaluaciones estandarizadas	3
Exigencia de las evaluaciones estandarizadas	3
Importancia de las evaluaciones estandarizadas	3
Valoración de las evaluaciones estandarizadas	2

Se observa, entonces, que tres códigos mantienen una misma ocurrencia y, el cuarto, aparece en dos ocasiones. El primer código “desvinculación de las evaluaciones estandarizadas” refiere, principalmente, a la capacidad de desarrollar un currículum que no se sienta presionado por mediciones externas al liceo. De acuerdo con esto, un profesor menciona:

“Sí se puede, de hecho, para nosotros el trabajo para las evaluaciones estandarizadas se hace sólo considerando que existen, sin mayor intermediación que el desarrollo regular de nuestras clases. Se hacen algunos ensayos y ya”. (LB1P1)

Es decir, se mantiene la conciencia que las evaluaciones estandarizadas están presente, pero no se enfoca el aprendizaje en dicha exigencia. No obstante, en algunas respuestas de los profesores se desprende que la exigencia es explícita y es considerada dentro del quehacer de la asignatura²³:

“Sí, por ejemplo, en cuarto medio para preparar los niños para la PSU, ellos deberían tener ciertas cantidad de horas de literatura y de lingüística...ni siquiera, porque nosotros separamos entre literatura y lingüística, deberían tener ciertas unidades, por ejemplo del discurso público pero nosotros esa unidad la omitimos porque no había suficiente tiempo, entonces solamente enseñamos historia de la literatura y tenemos cinco horas PSU a la semana... no, no son cinco, son siete horas PSU que son definitivamente pensando en las evaluaciones estandarizadas, no tienen otro objetivo más allá de eso”. (LB2P1)

Siguiendo esta misma idea, algunos profesores manifiestan en su discurso la utilidad de las evaluaciones estandarizadas, puesto que confieren un insumo para determinar ciertos logros académicos y formativos de las instituciones educativas. En este contexto, se determina el código “importancia de las evaluaciones estandarizadas”; por ejemplo:

“Tanto la periodicidad y sistematización de la lectura, como la diversidad de tipos de texto, hacen de este programa un método eficiente para el fomento de la comprensión de lectura, lo cual se ve reflejado en los resultados obtenido de las pruebas estandarizadas como PSU y SIMCE”. (LB1P2)

En este sentido, las evaluaciones estandarizadas permiten avalar la eficacia del trabajo desarrollado durante el año escolar. Finalmente, se visualiza el código “valoración de las pruebas estandarizadas” que hace referencia al conflicto dado por el sentido tergiversado que se les otorga a los resultados de dichos instrumentos y la verdadera importancia de aquellos:

“Es que las evaluaciones estandarizadas tienen un objetivo, yo creo que el problema es que nos confundimos con ese objetivo, creemos que es para clasificar y para ordenar y para dividir a los colegios, y para tener más puntaje, que se yo. Pero en

²³ Código: “Exigencia de las evaluaciones estandarizadas”.

realidad ese no es el objetivo, el objetivo es hacer un diagnóstico de como se está dando cierta situación. Y si nosotros respetáramos ese objetivo no tendrían por qué ser algo tan grande, tan importante, definitivamente podemos separar las dos cosas”. (LB2P1)

Por consiguiente, dentro de la categoría *evaluaciones estandarizadas* se develan varios sentidos que los profesores atribuyen y reflexionan sobre aquellas, lo cual constituye una mirada relevante tanto del sistema educativo como del quehacer educativo de una institución educativa.

13.3. Comunidad educativa

La categoría *comunidad educativa* se constituye por la aparición de 5 códigos (ver Tabla 31) que aluden a los siguientes actores educativos: estudiantes, apoderados y profesores. De acuerdo con esto, aparece, de manera principal, la valoración que se tiene de cada uno de los agentes que conforman el espacio educativo. Esto responde a la cuarta pregunta de la entrevista que interpela el impacto de la enseñanza de la lengua en el entorno del estudiante. No obstante, en la sexta pregunta que refiere al valor agregado de la propuesta curricular surge un código de esta categoría. En este punto, cabe destacar que se intentó mantener la especificidad de los códigos detectados dentro de las respuestas de los docentes.

Tabla 31. Códigos de la categoría *comunidad educativa* y su frecuencia.

Códigos	Frecuencia
Valoración de familias y apoderados	4
Valoración comunidad educativa	1
Valoración estudiantes	1
Discurso pedagógico inclusivo	1
Experticia académica de los profesores	1

Como es posible observar, el código más frecuente es “valoración de familias y apoderados”, el cual apunta a la reflexión sobre la verdadera participación que tienen las

familias y los apoderados dentro de las actividades de aprendizajes de los estudiantes en relación con la lengua:

“Del mismo modo ha costado mucho establecer cualquier tipo de vínculo permanente y resistente con las familias de las estudiantes. Nuestra evidencia es el desarrollo de las niñas y más allá de eso no nos hemos esforzado en conocer”. (LB1P1)

En este contexto, se menciona una incipiente incidencia de los apoderados al intentar vincularse lingüísticamente dentro del contexto escuela:

“cuando uno realiza entrevistas de apoderado, el apoderado llega acá muchas veces, así como: “Usted profesora habló de tal cosa” y lo traen anotado, tratan de alguna manera también ellos adecuarse a que es lo que está pasando acá en el colegio y también, integrarse [...] a un lenguaje más específico o esas situaciones que son mucho más complejas. Ellos también tratan de que esta situación ellos la reproducen dentro de la casa, o sea ya si se logra ver y yo creo que con eso”. (LB2P3)

Asimismo, los códigos “Valoración comunidad educativa” y “valoración estudiantes” representan la aprehensión de los actores educativos sobre las decisiones curriculares que se toman dentro de los departamentos de Lenguaje y comunicación. Por otra parte, los códigos “discurso pedagógico inclusivo” y “experticia académica de los profesores” hacen referencia, en el caso del primero, a la concientización de los profesores por modelar a través de su propio ejercicio lingüístico las diferencias en el habla:

“el acento sobre el discurso pedagógico es de carácter individual, pensando en que cada docente debe articular un discurso inclusivo y de registro formal, aunque variado”. (LB1P1)

Por su parte, el segundo, aparece como un enaltecimiento de la preparación de los docentes como un valor agregado del área en cuestión:

“El valor agregado es la experticia de los docentes, tanto en el aspecto profesional como pedagógico. Tenemos en el departamento a varios profesores especializados en lingüística, evaluación, literatura y psicología educativa, y nos hemos decidido

los distintos niveles en función de nuestras capacidades demostradas a lo largo de los años”. (LB1P1)

En definitiva, la categoría *comunidad educativa* agrupa las reflexiones sobre la importancia de los estudiantes, apoderados y profesores dentro de la conformación de un establecimiento educacional tanto desde lo académico como de lo formativo.

13.4. Planificación curricular

La categoría *planificación curricular* se construye a partir de la estipulación de 4 códigos (ver Tabla 32) que refieren directamente al currículum y a su supervisión dentro de los establecimientos educacionales. Estos códigos emergen al consultar por la participación del docente en los cambios curriculares y por el valor agregado de la propuesta curricular de la asignatura de Lenguaje y comunicación de cada institución.

Tabla 32. Códigos de la categoría *planificación curricular* y su frecuencia

Códigos	Frecuencia
Supervisión de coordinación académica	2
Profundización de habilidades	2
Flexibilidad curricular	2
Orientación vocacional	1

En concordancia con lo anterior, el código “supervisión de coordinación académica” refiere, principalmente, al control curricular que se establece dentro de las instituciones a partir de la figura de un coordinador académico:

“Todo el departamento de lenguaje y muchas de estas decisiones pasan por el filtro de subdirección académica. Y algunas veces subdirección académica viene con propuestas y nos dice: mira, podrían hacer esto”. (LB2P2)

Por lo tanto, se visualiza, en cierta medida, una estructura jerárquica dentro de la ejecución del currículum. Por otra parte, se rescata, dentro del discurso, el valor asignado a la “profundización de habilidades”, puesto que permite un trabajo con destrezas que se proyectan para el desarrollo futuro del estudiante; por ejemplo:

“Y por supuesto que haya una profundización también en los contenidos, que muchas veces eso no se ve o no lo pide el programa oficial, acá si debe existir una profundización en los contenidos, que eso también les va a dar unas herramientas súper importantes después cuando ellos ya terminen su enseñanza media o la educación ya más formal”. (LB2P3)

De esta manera, se asume que los programas curriculares están pensados en pos de instancias que permitan llegar a desarrollar habilidades de orden superior en los estudiantes. Asimismo, el código “flexibilidad curricular” manifiesta la capacidad de acomodación que tienen los programas curriculares, los cuales permiten ir priorizando ciertos aprendizajes de acuerdo con los niveles de desempeño que van demostrando los alumnos:

“Como te digo, tiene esta flexibilidad, ya, de que permite nivelar a los chiquillos en séptimo y octavo y también integrar cosas que nosotros en el camino vamos viendo que son necesarias a abordar, por ejemplo, de un año a otro se hacen cambios porque nosotros decimos: ya, a este curso le falto reforzar este aspecto, a este otro curso le falto reforzar este otro aspecto”. (LB2P2)

Finalmente, y desde otro ámbito educativo, aparece el código “orientación vocacional”, el cual se relaciona en la comprensión de un currículum que permite encargarse del acompañamiento vocacional de las estudiantes en miras de su última etapa escolar:

“Complementamos su desarrollo comunicacional con un amplio conocimiento de sus futuras carreras universitarias (siempre les recordamos que este liceo es para llegar a la universidad) y de este modo encontramos una suerte de equilibrio”. (LB1P1)

En síntesis, la categoría *planificación curricular* encierra el entendimiento del alcance que tienen las propuestas curriculares de los liceos, esto es, desde la supervisión hasta el compromiso con el futuro de los estudiantes.

13.5. Decisiones pedagógicas

La categoría *decisiones pedagógicas* se construye a partir de la aparición de 5 códigos (ver Tabla 33) que apuntan a diversos criterios para tomar determinaciones tanto

curriculares como del quehacer pedagógico. Lo anterior es considerado para separar la presente categoría de la anterior, puesto que, a pesar de dirigir su mirada hacia los cambios curriculares, se optó por priorizar la claridad de las especificaciones que constituyen los códigos. Ahora bien, estos últimos se develan en las respuestas a la segunda pregunta, la cual invita a reflexionar sobre la participación de los docentes en las decisiones curriculares de su asignatura.

Tabla 33. Códigos de la categoría *decisiones pedagógicas* y su frecuencia

Códigos	Frecuencia
Individuales	3
Por colaboración	2
Por resultados	2
Por desempeño de ex estudiantes	1
Para profundizar contenidos	1

Como es posible observar, los códigos son denominados a partir de los criterios que influyen en la toma de una decisión pedagógico. En este sentido, se destaca, en primer lugar, el código “individuales”, el cual refiere en las determinaciones que cada docente asume:

“en este Liceo existe mucha libertad al momento de llevar a cabo variaciones curriculares, pero esta libertad comienza y termina en el individuo, de modo que no existen instancias eficaces para el fomento y desarrollo del trabajo colaborativo”.
(LB1P2)

Se desprende de lo anterior que la individualidad es vista como un aspecto por mejorar. En segundo lugar, se vislumbra el código “por colaboración”, el cual implica un trabajo dialogado y en equipo frente a la contingencia escolar:

“Y dentro del liceo, también vamos evaluando cuales son los requisitos, los requerimientos o cuales son las competencias de entrada que debería tener un alumno que va a tal curso, que es lo que deberían ellos lograr antes de avanzar al siguiente nivel. Entonces ahí también vamos evaluando distintas situaciones”.
(LB2P3)

Dicho de otro modo, se manifiesta la experiencia de un diálogo entre pares donde se evalúan situaciones para luego tomar decisiones. En tercer lugar, el código “por resultados” refiere a la importancia que se le atribuye al desempeño de los estudiantes en diversas evaluaciones para determinar acciones educativas en desmedro de otros determinantes más asociados a las individualidades de los jóvenes. Al respecto:

“Para modificar el programa curricular se toman en consideración fundamentalmente los resultados académicos obtenidos en las evaluaciones sumativas. Sólo en algunas instancias se han considerado intereses de las estudiantes, perfiles, rasgos identitarios o contextuales de cada curso o alumno”. (LB1P2)

De igual forma, se considera el criterio “para profundizar contenidos”, rasgo que es compartido en la categoría de *planificación curricular*:

“Yo creo que se privilegia lo mismo, la profundidad con la que se ven los contenidos. Hemos decidido dejar fuera algunos contenidos, pero siempre en pos de ir profundizando más”. (LB2P1)

Por último, emerge el código “por desempeño de ex estudiantes” que denota el vínculo del establecimiento con el ejercicio actual de sus estudiantes y cómo los aprendizajes impactan en dicho desarrollo:

“y ahí hay un factor súper importante que el colegio mantiene un contacto con los ex alumnos y también, esas necesidades que pueden surgir a partir de la... distintos roles que ellos desarrollan o desempeñan en la sociedad, entonces ahí también, ese contacto ayuda como que queremos, a que es lo que nos tenemos que adecuar, cual es el perfil del alumno que...del estudiante que debe salir de acá, de un liceo bicentenario, un liceo de exigencia, entonces todos esos elementos también se van considerando”. (LB2P3)

Para finalizar, entonces, se destaca la aparición de diversos criterios que son considerados para que los docentes interfieran en el currículum y en su accionar pedagógico. De acuerdo con esto, se asume la aproximación con la categoría *planificación curricular*; sin embargo,

se profundiza en la presente arista con el propósito de ahondar en las *decisiones pedagógicas*.

13.6. Capital cultural

La categoría *capital cultural* es identificada a partir de la aparición de un solo código (ver Tabla 34), el cual es extraído del discurso estructurado a partir de cuatro preguntas de la entrevista, es decir, se detecta a nivel transversal.

Tabla 34. Códigos de la categoría *capital cultural* y su frecuencia

Códigos	Frecuencia
Variable sociocultural	4

La categorización responde a la relevancia de la apropiación cultural con la que ingresan al establecimiento los alumnos y con la que egresan del periodo escolar. En relación con esto, un profesor menciona:

“pero literatura es historia de la literatura que es muy bonito, es un trabajo súper intenso que ese hace, que bueno, se ha ido refinando con el correr de los años, porque las chiquillas han ido como seleccionando textos, uno de los objetivos del departamento de hecho es agrandar un poco, contribuir a agrandar el capital cultural de los chiquillos, ponerlos en contacto con textos que quizás ellos por su cuenta no van a leer o que nunca han escuchado hablar pero que son importantes para la literatura, se leen en clases, entonces es bien interesante”. (LB2P2)

Por ende, la categoría *capital cultural* posiciona un objetivo curricular motivado por el conocimiento de mundo que demuestran y/o carecen los jóvenes e, incluso, el que tienen sus familias del cual, al ser instituciones escolares, asumen como un desafío menesteroso.

13.7. Relaciones entre categorías

Luego del descubrimiento de 24 códigos y la develación de 6 categorías se profundiza el análisis a partir de las relaciones que se conforman dentro de las palabras de los docentes participantes. De acuerdo con esto, algunos códigos son modificados en su nomenclatura con el propósito de plasmar de la manera más fiel posible las ideas recogidas en las

entrevistas. Ahora bien, con el fin de visualizar todas las relaciones identificadas entre las categorías y sus respectivos códigos se construyó un organizador gráfico (ver Figura 4) que a través de líneas y conectores logra ilustrar las asociaciones realizadas. Sin embargo, en esta sección, el análisis se centrará en resaltar las relaciones más significativas entre categorías (ennegrecidas), puesto que los códigos ya fueron enunciados en la sección anterior y, además, las especificidades relevantes se retomarán en el capítulo de discusión.

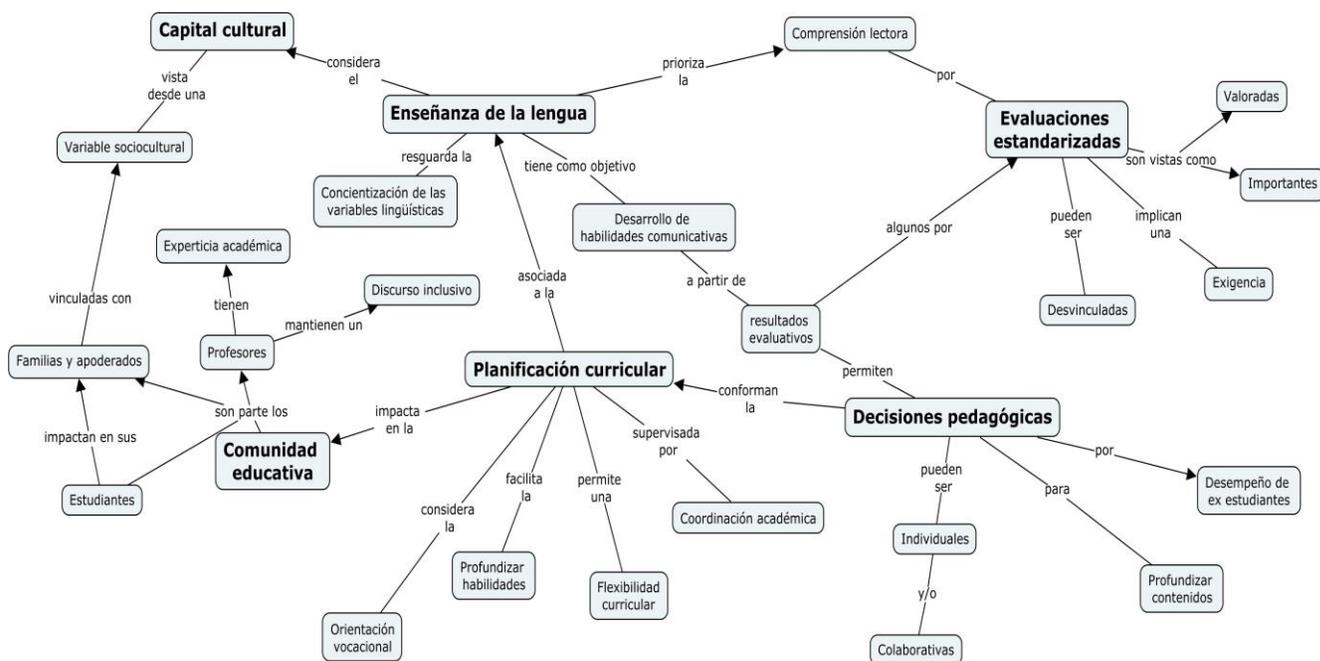


Figura 4. Relaciones entre las categorías y sus respectivos códigos a partir de los hallazgos en las entrevistas de los profesores de los dos liceos Bicentenarios. Fuente: Elaboración propia.

Como es posible observar, todas las categorías levantadas se vinculan de alguna entre sí construyendo un entramado de ideas complejo y significativo sobre la mirada de los profesores de su contexto curricular. En primer lugar, se destaca la categoría *enseñanza de la lengua*, la cual, en una primera instancia, presenta una doble salida: por una parte, que prioriza la comprensión lectora; y, por otra, que tiene como objetivo el desarrollo de habilidades comunicativas a partir de resultados evaluativos. Esto último se vincula con la categoría *evaluaciones estandarizadas*, pues estas devuelven datos cuantitativos a las

instituciones. De igual manera, dialoga con el primer punto, dado que ese tipo de evaluaciones en el área de Lenguaje y comunicación mide, principalmente, habilidades asociadas a la comprensión lectora. Por lo tanto, las dos ideas centrales que caracterizan la *enseñanza de la lengua* responden, de alguna manera, a la aplicación de *evaluaciones estandarizadas*.

Asimismo, los resultados obtenidos a partir de *evaluaciones estandarizadas* permiten tomar *decisiones pedagógicas* en las instituciones educativas, las cuales conforman y reestructuran la *planificación curricular* que dirige el trabajo educativo. De este modo, se vuelve a dirigir, en este caso, la mirada a la *enseñanza de la lengua*, puesto que forma parte de la *planificación curricular* del establecimiento, provocando una suerte de engranaje en cuanto al accionar pedagógico. Por su parte, esta última impacta directamente en la *comunidad educativa*, la cual está compuesta por los profesores, estudiantes y familias y apoderados. En este sentido, se visualiza la relación entre lo aprendido por los estudiantes y el impacto que esto provoca en sus familias y apoderados. Siendo estos últimos los que permiten acceder a la variable sociocultural que caracteriza la población que asiste a los liceos; esto es, el *capital cultural* que traen consigo los estudiantes, el cual es considerado al momento de proyectar la *enseñanza de la lengua* en las instituciones educativas.

A fin de cuentas, entonces, es posible establecer como principal categoría la *enseñanza de la lengua*, puesto que el resto de las categorías impactan de alguna manera en su actuación dentro de las instituciones educativas. Esto responde, sin duda, a que los docentes entrevistados se desempeñan en el subsector de Lenguaje y comunicación, por lo que las preguntas de las entrevistas siempre se enmarcaron en dicha área.

DISCUSIÓN

En el presente apartado se discutirán los principales hallazgos obtenidos a partir de los datos, sin importar la naturaleza metodológica que se utilizó. En este sentido, como se mencionó en el capítulo anterior, se cruzarán los resultados transversalmente con el fin de analizar de la manera más completa posible la valoración que los docentes de Lenguaje y Comunicación, los estudiantes y los apoderados les asignan a los programas curriculares del área de los dos liceos en cuestión. De acuerdo con esto, hemos de precisar que la discusión comenzará con los estudiantes, puesto que son los agentes educativos que se vinculan directamente tanto con los profesores como con los apoderados.

Primeramente, es posible asumir una valoración favorable por parte de los estudiantes de ambos establecimientos frente al programa curricular de Lenguaje y comunicación, puesto que los resultados de la encuesta arrojan medias que se posicionan sobre la mitad superior del valor ideal de la encuesta (ver Tabla 35 y Gráfico 1). Es más, en el caso del establecimiento LB2, las respuestas de los estudiantes no mostraron una distribución normal, dado que los datos se concentraron mayoritariamente en los valores más altos de la curva. En este sentido, dicha institución presenta una valoración más alta que el liceo LB1.

Tabla 35. Media de los resultados generales de la encuesta de los estudiantes de ambos liceos.

Establecimiento	Media
LB1	36,1667
LB2	39,6842

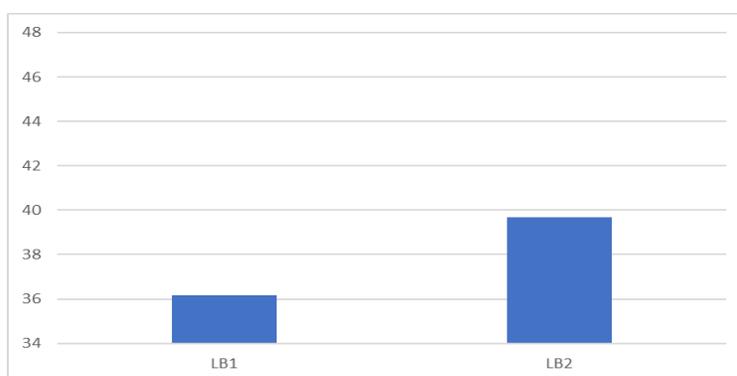


Gráfico 1. Media de los resultados generales de la encuesta de los estudiantes de ambos liceos. Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos precedentes, se confirma la alta valoración de los estudiantes de ambos liceos del programa curricular del área de Lenguaje y comunicación. Asimismo, se observa que existe una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de ambos establecimientos, lo cual se condice con las respuestas de la pregunta abierta optativa que se incluyó en la encuesta con el fin de dar el espacio a los estudiantes de comentar algún aspecto de su experiencia en la clase en cuestión que no estuviese considerado en los indicadores. En el caso de LB1 solo 9 estudiantes escribieron un comentario sobre sus clases, las cuales tienden mayoritariamente a la crítica; en cambio, en LB2, 21 estudiantes se animaron a consignar percepciones que, en general, rescatan elementos positivos del subsector (ver Anexo 13).

Ahora bien, si se profundiza en los resultados de la encuesta por categoría (Habilidades comunicativas, lectura y desarrollo personal) es posible determinar que, a pesar de la diferencia entre los liceos, los datos por dimensiones se comportan de manera similar (ver Tabla 36); esto es, que comparten las alzas o bajas en sus medias como se visualiza en el Gráfico 2.

Tabla 36. Media de los resultados por categorías de la encuesta de los estudiantes de ambos liceos.

Establecimiento	Habilidades comunicativas	Lectura	Desarrollo personal
LB1	12,4583	11,6458	12,0625
LB2	13,5526	13,0395	13,0921

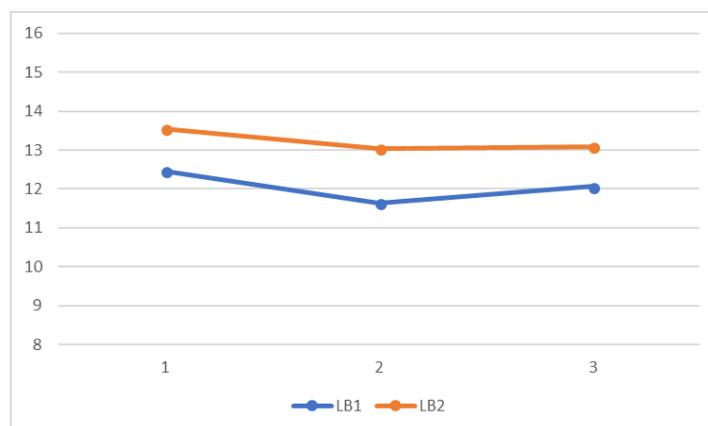


Gráfico 2. Media de los resultados por categorías de la encuesta de los estudiantes de ambos liceos²⁴. Fuente: Elaboración propia.

Queda de manifiesto, entonces, que la categoría “Lectura” es la que presenta valores más bajos, por lo que es posible concluir que los estudiantes podrían resentir ciertas prácticas que se dan en dicha área. Al respecto, dentro de los comentarios de los estudiantes se rescatan dos ideas que dejan entrever aspectos por mejorar en la trasposición de la lectura: por una parte, la inclusión de textos más actuales y cercanos a los jóvenes; y, por otra, la explicitación de la lectura como frente para obtener buenos resultados en evaluaciones estandarizadas.

En relación con la primera idea, se develan los siguientes intereses de las estudiantes:

“Me gustaría que se consideraran también los gustos de las estudiantes para realizar la elección de los libros (al menos uno)”. (LB1E17)

“Se podrían mejorar los textos, podrían incluir textos más actuales”. (LB2E89)

“Motivar la elección de lectura personal a los alumnos, sin obligándonos a leer solo lo establecido”. (LB2E107)

Por su parte, de acuerdo con la segunda idea, los alumnos mencionan lo siguiente:

“Básicamente la malla curricular de este año fue LEER. Quizá por eso no se obtendrá una “buena” evaluación”. (LB1E44)

²⁴ Los números del eje horizontal representan las categorías de la encuesta en orden correlativo.

“Estas clases están más enfocadas a la preparación de psu y simce, ya que más les interesa los resultados que obtengamos. Puntajes que quedan al nombre del LB2”. (LB2E115)

“Me desagrada que Lenguaje 4to medio sea principalmente psu, no se pueden basar 10 meses de educación en eso”. (LB2E116)

En concordancia con lo anterior, es posible contrarrestar las palabras de los estudiantes con el discurso de los profesores, dado que, efectivamente, la preponderancia de la comprensión lectora fue uno de los códigos más frecuentes en sus respuestas. Sin embargo, dicho código aparece como un aspecto positivo y primordial de los programas curriculares de la asignatura de Lenguaje y comunicación:

“Creo que el valor agregado del programa curricular del establecimiento corresponde al plan de comprensión de lectura, donde las estudiantes, leen diferentes tipos de texto, con distintos niveles de complejidad y áreas del conocimiento, con una periodicidad semanal, en donde son evaluadas mediante una prueba de comprensión de lectura, que mide comprensión local, global, inferencial, literal, además de preguntas de análisis, interpretación, vocabulario contextual y ortografía”. (LB1P2)

Por lo tanto, los estudiantes manifiestan una luz de alerta frente a la novedad y cercanía de los textos a sus intereses, pues develan la importancia de la motivación frente a las actividades y aprendizajes que dirigen sus clases. Este punto es relevante, porque los estudiantes son el “lugar común” dentro del currículum (Null, 2016), por ende, son tanto la inspiración como la prueba de las acciones curriculares dentro de las escuelas; en otras palabras, a través de sus percepciones logramos asir el currículum aprendido de los establecimientos (Glatthorn *et al.*, 2009). En esta misma línea, la presencia de las evaluaciones estandarizadas aparece tanto en las respuestas de los estudiantes como en la de sus educadores:

“El énfasis está en la comprensión de lectura debido a las pruebas oficiales como SIMCE y PSU”. (LB1P3)

A propósito de esto, se recuerda que la categoría *enseñanza de la lengua* se vinculaba con la categoría *evaluaciones estandarizadas* por ser estas una consideración para priorizar la comprensión lectora dentro de los programas curriculares. En este sentido, es menester mencionar que la Rendición de Cuentas se ha transformado en un tema recurrente dentro de la agenda educativa global, puesto que varios países, principalmente los que pertenecen a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), han incorporado pruebas que permiten dar cuenta de los resultados de aprendizajes de los sistemas educativos nacionales. Según Parcerisa y Verger (2016) el modelo de RdC²⁵ que tiene un alcance más predominante es el gerencial, el cual es definido de la siguiente manera: “La característica más distintiva de la RdC gerencial es su claro enfoque en los resultados (generalmente, resultados de aprendizaje), en lugar de poner énfasis en los *inputs* y los procesos. La aplicación de este enfoque de la RdC implica la generación de datos a través de instancias de evaluaciones estandarizadas a gran escala” (p. 23).

Siguiendo a los autores, aún no existe un acuerdo en determinar si existe una relación positiva entre las políticas de RdC y el rendimiento académico de los estudiantes. Además, la aplicación de pruebas de RdC presentan consecuencias que pueden ser de alto riesgo; por ejemplo, sanciones tanto a las escuelas como a los profesores. Cabe notar, entonces, que lo referido por los autores es aplicable a la aparición de una categoría dentro del presente estudio que se centra en las *evaluaciones estandarizadas*, puesto que es indudable la exigencia que impera en las instituciones educativas, en especial, en liceos de Excelencia como los Bicentenarios que son reconocidos por sus destacados puntajes en dichas instancias.

Ahora bien, cabe mencionar que los profesores entrevistados lograron establecer una distinción en torno a un buen uso de la aplicación de pruebas estandarizadas y a la mala interpretación que se incurre sobre los resultados de manera más mediática. Algunos estudiantes, en cambio, resienten de manera más evidente la preparación para un buen desempeño en este tipo de evaluaciones.

Por su parte y regresando al resultado por dimensiones de la encuesta, la categoría “Habilidades comunicativas” obtiene la puntuación más alta dentro de los resultados

²⁵ Abreviatura utilizada por los autores.

generales. De este modo, se podría corroborar que el objetivo de “desarrollo de habilidades comunicativas”, relevado como un código significativo dentro de las entrevistas a los docentes, tiene su correspondencia en la percepción de sus estudiantes. Es más, confirma que existe una coherencia con lo estipulado por los planes y programas ministeriales de nuestro país; se recuerda: “En las bases curriculares chilenas uno de los principales énfasis del sector de Lenguaje y Comunicación es el desarrollo de competencias comunicativas en lectura, escritura y comunicación oral para participar activamente en la sociedad” (MINEDUC, 2015).

A propósito de lo anterior, se destaca en el currículum que el manejo de habilidades comunicativas se proyecta en el desempeño adecuado de los jóvenes dentro de la vida social como ciudadano. De acuerdo con esto, un estudiante menciona:

“Todo lo que aprendemos y discutimos en clases, me hace sentir segura para enfrentarme a diversas situaciones y poder dialogar y discutir con personas provenientes de cualquier lugar”. (LB2E114)

Asimismo, otro estudiante refiere:

“Personalmente, las clases de lenguaje y comunicación me ayudaron bastante desde que era un pequeño. Ya que no tenía muy buena ortografía, comprensión lectora y redacción, pero ahora soy mucho mejor y me siento más integrado a la sociedad”. (LB2E95)

Por consiguiente, el manejo de habilidades comunicativas provoca seguridad en los estudiantes, puesto que se sienten capaces de interactuar en cualquier contexto comunicativo. Sumado a esto, dentro de la dimensión en cuestión, se destaca el interés de los programas por aumentar el léxico de los estudiantes, lo cual es valorado por los estudiantes; esto se evidencia tanto en la encuesta (puntuación referida anteriormente) como en sus palabras:

“Creo que uno de los aspectos más destacables es el esfuerzo que hacen los profesores por incrementar nuestro léxico”. (LB2E68)

Además, dentro de este punto, emerge una idea que se vincula con el código “discurso pedagógico inclusivo”²⁶, puesto que se reconoce que el propósito por ampliar el léxico de los jóvenes para poder comunicar sus ideas en cualquier contexto también es modelado a través de las propias palabras de los docentes en sus clases; es decir, no necesariamente se requiere de la actividad pedagógica para lograr dicho objetivo dentro de las horas de Lenguaje. Al respecto, se destaca:

“Las clases en sí no nos han enseñando directamente a tener un buen uso del vocabulario, sin embargo, la forma de expresarse de los profesores, las exigencias, correcciones y los textos usados me han permitido ampliar mi lenguaje”. (LB2E54)

En concordancia con esto, es indudable que dichas percepciones se relacionan con la dimensión de “Desarrollo personal” asociado a la asignatura de Lenguaje y comunicación que, dentro de los resultados de la encuesta, obtiene una media bastante cercana a la primera. Esta afirmación descansa en que los jóvenes comprenden la importancia de su desarrollo lingüístico en su desempeño social, pues lo aprendido en clases debe ser utilizado en las cotidianidades de estos. A modo de ejemplo, un estudiante indica:

“Las clases de lenguaje son dinámicas y divertidas, y se exploran distintos aspectos del lenguaje aplicables no solo en la PSU, sino en la vida cotidiana”. (LB2E53)

En esta misma línea, se proyecta la cotidianidad de los estudiantados a su entorno social y familiar, puesto que son esos espacios donde, la mayoría de las veces, aplican sus aprendizajes lingüísticos. Por ende, dichas afirmaciones colindan con la categoría *comunidad educativa*, ya que, de acuerdo con el análisis de los sentidos otorgados por los profesores, las familias y apoderados son parte de dicho concepto, pero que, sin embargo, no participan activa ni conscientemente de este. Para ahondar en esta idea, es importante retomar los resultados obtenidos en la encuesta a los apoderados de ambos liceos.

A partir de los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a los apoderados de los liceos Bicentenarios participantes de esta pesquisa se deduce que presentan una valoración

²⁶ Se recuerda una cita al respecto: “el acento sobre el discurso pedagógico es de carácter individual, pensando en que cada docente debe articular un discurso inclusivo y de registro formal, aunque variado.” (LB1P1)

favorable frente al programa curricular de Lenguaje y comunicación, puesto que los resultados de la encuesta arrojan medias que se posicionan sobre la mitad superior del valor ideal de la encuesta (ver Tabla 37 y Gráfico 3). No obstante, a diferencia del caso de los estudiantes, la diferencia entre establecimientos es mínima.

Tabla 37. Media de los resultados generales de la encuesta de los apoderados de ambos liceos.

Establecimiento	Media
LB1	53,2308
LB2	54,6769

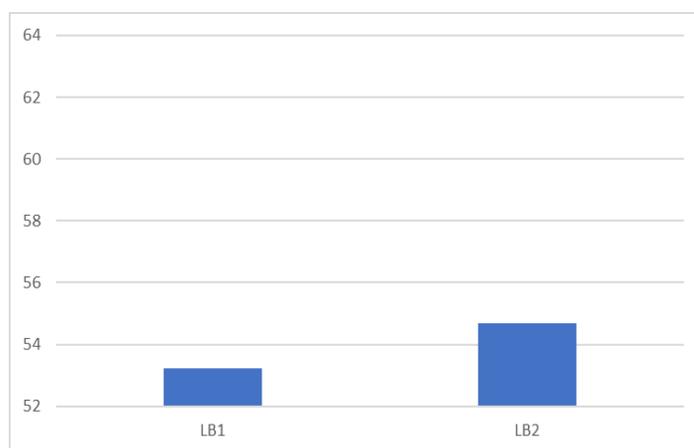


Gráfico 3. Media de los resultados generales de la encuesta de los apoderados de ambos liceos. Fuente: Elaboración propia.

Si precisamos en los datos precedentes, es posible dar cuenta de la alta valoración que tienen los apoderados de ambas instituciones sobre el programa curricular del área en cuestión. Tal punto es rescatable, puesto que ellos vivencian el currículum a partir de lo mencionado por sus pupilos. De acuerdo con esto, los resultados por categoría se comportan de manera muy similar al patrón general, sin embargo, la dimensión “Participación” es evidentemente más baja que el resto (ver Tabla 38 y Gráfico 4).

Tabla 38. Media de los resultados por categorías de la encuesta de los apoderados de ambos liceos.

Establecimiento	Habilidades comunicativas	Lectura	Desarrollo personal	Participación
LB1	14,9487	13,6667	13,2051	11,4103
LB2	15,2000	13,9077	13,6462	11,9846

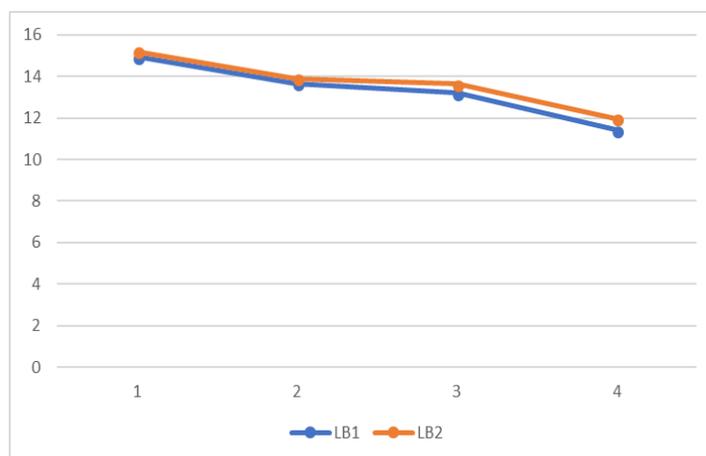


Gráfico 4. Media de los resultados por categorías de la encuesta de los apoderados de ambos liceos²⁷. Fuente: Elaboración propia.

En atención de los datos visualizados, se confirma la percepción de los apoderados sobre su participación dentro de la asignatura de Lenguaje y comunicación a través de las palabras de los profesores, puesto que también evidencian que incluir a tales agentes dentro de la planificación no ha estado en discusión:

“Del mismo modo ha costado mucho establecer cualquier tipo de vínculo permanente y resistente con las familias de las estudiantes. Nuestra evidencia es el desarrollo de las niñas y más allá de eso no nos hemos esforzado en conocer”.
(LB1P1)

En vinculación con esto, es necesario tensionar dicha situación con el concepto *comunidad educativa*, puesto que es nombrado por los docentes en sus respuestas, pero que, sin embargo, se contrapone con la experiencia concreta de compartir los aprendizajes con las familias y apoderados. En palabras de Bolívar (2006), las responsabilidades compartidas entre familia y escuela se encapsulan en el discurso sin llevarlas a la práctica. Esto se sugiere como un aspecto por mejorar dentro del sistema educativo, puesto que la educación de los jóvenes ya no solo proviene de las escuelas, sino de las redes sociales y medio de comunicación, por ejemplo. Por lo tanto, revivir la experiencia de comunidad educativa resulta menester en la época globalizada actual:

²⁷ Los números del eje horizontal representan las categorías de la encuesta en orden correlativo.

Ante las nuevas formas de socialización y el poder adquirido por estos otros agentes en la conformación de la educación de los alumnos, la acción educativa se ve obligada a establecer de nuevo su papel formativo, dando un nuevo significado a su acción con nuevos modos. Entre ellos, la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad de torna imprescindible. (Bolívar, 2006, p. 120)

La invitación dirigida en las palabras del autor, cobran sentido dentro de las realidades educativas investigadas, pues se evidencia el impacto lingüístico que provocan los estudiantes en sus familias, lo cual podría ser dirigido a partir del diálogo participativo entre las actividades de aprendizajes y los apoderados. De esta manera, se ampliaría el valor atribuido a las familias y apoderados dentro de la noción de *comunidad educativa*, ya que, según lo develado, se tiende a considerar solo como el antecedente de la variable sociocultural con la que ingresan los estudiantes a los establecimientos educacionales; el cual es categorizado como el *capital cultural* de los alumnos.

El punto anterior es importante, porque el *capital cultural* es considerado al momento de diseñar el currículum de la asignatura de Lenguaje y comunicación. Esta vinculación es intrínseca a la aparición del concepto propuesto por Bourdieu y Passeron (1973), puesto que el *capital cultural* es definido por las disposiciones culturales – entre las que está la lengua²⁸ – de una clase, las cuales son heredadas, principalmente, por las familias. Por lo tanto, es posible asumir la extrapolación de la *enseñanza de la lengua* al grupo familiar de los jóvenes desde una manera inclusiva y respetuosa de los orígenes lingüísticos de estos.

Finalmente, y en relación con las evidencias detectadas en las palabras de los entrevistados, se permite deducir que la valoración de los profesores de los dos liceos Bicentenarios es favorable frente a los programas curriculares que dirigen su asignatura, pero, a la vez, consciente que dichas directrices responden a un sistema educativo que enmarca la labor pedagógica. Sin embargo, se evidencia una diferencia entre establecimientos, puesto que los docentes del LB1 refieren un accionar pedagógico más individual y autónoma; en

²⁸ “(...) la lengua no es solamente un instrumento de comunicación, sino que proporciona, además de un vocabulario más o menos complejo, de manera que la aptitud para descifrar y manipular estructuras complejas, sean lógicas o estéticas, depende en parte de la complejidad de la lengua transmitida por la familia.” (Bourdieu y Passeron, 1973, p. 116)

cambio, los profesores del LB2 reseñan un trabajo educativo colaborativo y con un carácter más jerárquico, ya que aluden a la supervisión de una coordinación académica.

En efecto, la diferencia entre los grupos de docentes participantes radica, principalmente, en la forma de trabajo más que en el sentido e impacto de su labor en la sala de clases. En ambos establecimientos se evidencia un trabajo educativo riguroso y en pos del beneficio de sus estudiantes. Esto responde, sin duda, a la impronta exigida en la implementación de los liceos Bicentenarios a lo largo de nuestro país, los cuales se categorizan como instituciones de Excelencia que promueven la promoción social a través de un trabajo mancomunado entre un selectivo cuerpo docente y estudiantes con iniciativa académica (CEPPE, 2010; Allende y Valenzuela, 2016).

En efecto, la propuesta curricular de la asignatura de Lenguaje y comunicación mantiene la iniciativa por la cual fueron impulsados este tipo de instituciones educativas públicas, lo cual se refleja tanto en los sentidos manifestados por los profesores como en las percepciones de sus estudiantes e, incluso, en lo percibido por los apoderados, los cuales se tornan como un desafío interesante de abordar dentro de la participación en la *comunidad educativa* de los liceos Bicentenarios.

CONCLUSIONES

En la presente investigación hemos analizado la valoración que los docentes del área, los estudiantes de cuarto medio y los apoderados de este mismo nivel les asignan a los programas curriculares de Lenguaje y comunicación de dos liceos Bicentenarios de la ciudad de Santiago. Para tal propósito, se aplicó una encuesta a 124 estudiantes y a 108 apoderados, pertenecientes a dos cursos de cada establecimiento; además, se entrevistaron a 3 profesores del subsector de cada institución. Las conclusiones más relevantes de la pesquisa pueden resumirse en las siguientes líneas.

En primer lugar, se reconoce que los estudiantes de ambos liceos mantienen una valoración favorable frente al programa curricular de Lenguaje y comunicación, puesto que sus resultados presentan una media de 36 y 39 puntos de un total de 48, respectivamente. Sumado a esto, manifiestan, en la pregunta abierta de la encuesta, opiniones justificadas de su experiencia en las clases de la asignatura tratada que develan, en su mayoría, concepciones que tienden a la crítica constructiva. No obstante, al comparar los resultados de ambos establecimientos se detecta una diferencia entre la valoración de los estudiantes, en concreto, en los indicadores de “Lectura” y “Desarrollo personal”.

En segundo lugar, se identifica que los apoderados de ambos liceos también mantienen una valoración favorable frente al programa curricular de Lenguaje y comunicación, debido a que sus resultados presentan una media de 53 y 54 puntos de un total de 64, respectivamente. Además, al comparar los resultados de ambas instituciones no se evidencia diferencia entre la valoración de los apoderados, pues todos los indicadores refieren valores similares; es más, en ambos casos el eje de “Participación” muestra la puntuación más baja.

En tercer lugar y al igual que los otros actores, los profesores de ambos liceos demuestran una valoración favorable frente a los programas curriculares que dirigen su asignatura, pero, a la vez, se muestran conscientes sobre que dichas directrices responden a un sistema educativo que enmarca su labor pedagógica. Por otra parte, al comparar las percepciones de los docentes se deduce que existe una diferencia en torno a las dinámicas que impactan en las decisiones curriculares, puesto que, unos actúan de manera más individual y autónoma,

en cambio, los otros responden a un trabajo más colaborativo y guiado por un estamento superior dentro de la institución.

En relación con los objetivos del estudio, se destaca la importancia que los datos obtenidos aportan al conocimiento de la valoración sobre los programas curriculares de Lenguaje y Comunicación por parte de los docentes del área, los estudiantes del nivel de cuarto medio y los apoderados de dos liceos Bicentenarios considerados en la investigación. Asimismo, resulta evidente que existe una diferencia entre ambos liceos en relación con la valoración de los estudiantes y el trabajo docente. Sin embargo, en consideración con lo analizado, es posible afirmar que en los dos casos existe una coherencia interna en el accionar pedagógico que permite impulsar habilidades lingüísticas y cognitivas en sus estudiantes que se ven reflejadas, por ejemplo, en los resultados de evaluaciones estandarizadas.

Ahora bien, el objetivo de proponer ajustes curriculares que permitan vincular los programas de Lenguaje y comunicación con la comunidad educativa de estos liceos, lamentablemente, no logra ser abarcado, pues el alcance de la investigación se ve limitado por la exigencia de la recolección de datos y su posterior análisis. Empero, se reconoce como una proyección del estudio, ya que las percepciones relevadas propician la reflexión tanto para los departamentos del subsector indagado de los dos liceos Bicentenarios como para otras instituciones que dirijan su labor educativa en las mismas direcciones que los primeros.

En este sentido, se sugiere con especial ahínco incorporar tres de los principales hallazgos del estudio: por una parte, el interés de los estudiantes por ver reflejados sus gustos dentro del material utilizado en la asignatura; por otra, la utilización adecuada de los resultados de las evaluaciones estandarizadas dentro de las instituciones educativas en virtud de impulsar prácticas positivas a partir de estos y así no reconocerlos como una exigencia que divide el aprendizaje; y, finalmente, la necesidad de fomentar la participación de los apoderados dentro del ámbito curricular con el fin de poner en práctica el idílico concepto de *comunidad educativa*, esto es, extrapolar los aprendizajes al entorno de los estudiantes en concordancia con el verdadero sentido de la educación pública, por y para todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allende, C. y Valenzuela, J.P. (2016). *Efectividad de los Liceos Públicos de Excelencia en Chile*. Centro de investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile. Documento de Trabajo N°20.

Álvarez, B., Cuesta, M., Jiménez, J.M., Paz, D. (1997). Análisis de las propiedades psicométricas de una escala de actitud. Comparación de las técnicas Lickert y Thurstone. *REMA*, Vol. 2, N°2, pp. 23 – 33. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1226493>

Bernstein, Basil. (2005). *Clases, códigos y control*. 2ª. Ed. Madrid: Akal.

Bolívar, Antonio. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339(2006), 119–146.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1973). *La reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza*. Fontarama, S.A. México D.F.

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*, Ed. Anagrama, pp. 224/225.

Bourdieu, P. (2000). *Las formas del capital. Capital Económico, capital cultural y capital social*, en Bourdieu, P.: *Poder, derecho y clases sociales*. Barcelona, Desclée; pp. 131-165.

Bourdieu, P. (200)1. *El capital social*. Apuntes provisionales, en Zona Abierta, 94/95, pp. 83-87, en BOURDIEU, P.: *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

Canales, M. y Peinado, A. (1995). Grupos de discusión. En Delgado y Gutiérrez (Ed). *Métodos y Técnicas de Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales* (pp. 288 – 316). Madrid, Ed. Síntesis.

Carrasco, A., Gutiérrez, G., Bogolasky, F., Rivero, R. y Zarhi, M. (2014). Informe Final. Análisis del Estado de Implementación del Programa: Liceos Bicentenario de Excelencia. Centro de Políticas Comparadas en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Cárdenas, C. y Díaz, C. (2013). Jóvenes, tecnología y competencias sociocomunicativas: Educación para una relación necesaria. En L. Cárcamo, E. Scheihing y C. Cárdenas (Eds.), *Didáctica 2.0. La web social en el aula* (pp. 39-50). Valdivia: Ediciones Kelluwen.

Casanova, M.A. (2007). *Manual de Evaluación Educativa*. Novena Edición. Editorial La Muralla, Madrid. 253 pp.

Casanova, R. y Roldán, Y. (2016). “Alcances sobre la didáctica de la expresión oral y escrita en el aula de enseñanza media”. *Estudios Pedagógicos*, Número Especial 40 años, pp. 41 – 55.

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). (2010). *Liceos de Excelencia: Ideas y Experiencias Relevantes para su Diseño e Implementación*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Consejo Escolar del Estado. (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas. Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Corbera Utset, Guillem. (2017). *Relaciones entre familia y escuela: Estudio de caso de un centro público de nueva creación en Barcelona*. Tesis para optar al Grado de Sociología. Facultat d’Economia i Empresa, Universitat de Barcelona.

Creswell, J. W. (2009). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3.^a ed.). Londres: Sage.

Eisner, E. y Vallance, E. (1974). “Five conceptions of curriculum: Their roots and implications for curriculum planning. En: Eisner, E. y Vallance, E. *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, McCutchan Publishing Company, pp. 1 - 18.

Fajardo, F., Maestre, M., Felipe, E., León del Barco, B. y Polo del Río, M. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XX1*, 20(1), pp. 209 – 232. DOI: 10.5944/educXX1.14475

Ferrada, Dona. (2001). *Currículum crítico comunicativo*. El Roure Editorial, S. A. Barcelona: España.

Freire, Paulo. 1984. La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI Editores.

..... 1996. Pedagogía de la autonomía. México: siglo XXI editores.

.....1970. Pedagogía del oprimido. México: siglo XXI editores.

Gimeno Sacristán, José. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata, S.L. Madrid: España.

Giroux, Henry. 1993. La escuela y la lucha por la ciudadanía. México: siglo XXI Editores.

Glatthorn, A., Boschee, F., y Whitehead, B. (2009). *Curriculum leadership. Development and implementation*. Second Edition. California: Sage.

Lomas, Carlos y Andrés Osorio. 1994. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Ediciones Paidós.

López, A. y Martínez, A. (2012). “Aprendizaje y enseñanza de la lengua castellana y literatura: currículo de educación secundaria obligatoria”. CONTEXTOS EDUCATIVOS, 15, pp. 27 – 40.

MINEDUC. (2015). *Bases curriculares 7° básico a 2° medio*. Santiago de Chile: Autor.

_____. (2015b). *Lenguaje y comunicación. Programa de estudio cuarto año medio*. Santiago de Chile: Autor.

_____. (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009*. Santiago de Chile: Autor.

Mucchielli, Alex. (2001). Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales. EDITORIA SÍNTESIS, S. A. Madrid: España.

Null, Wesley. (2016). *Curriculum from theory to practice*. Second Edition. New York: Rowman y Littlefield Publishers.

Parcerisa, LL. y Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 20 (3), pp. 15 – 51.

Popkewitz, Thomas. (1987). *Critical Studies in teacher Education*.

San Juan, Daniela. (2014). *Construcción de los discursos pedagógicos de los docentes del área de Lenguaje y comunicación en el contexto de los ajustes curriculares 2009-2013: Una Mirada desde el Análisis de las voces Pedagógicas de los Actores Sociales a través de la Teoría de la Transmisión Cultural de Basil Bernstein*. (Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa). Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Santos Rego, M.Á. (ed). (2015). *El poder de la familia en la educación*. Madrid, Editorial Síntesis.

Schwab, Joseph J. (1969). “The Practical: A Language for Curriculum”. *The School Review* 78, no. 1. Noviembre: 1 – 23. Doi: <https://doi.org/10.1086/442881>

Serrón, S. (2001). *El enfoque comunicativo y sus implicaciones: Una visión desde la enseñanza de la lengua materna*. Letras, N°63, pp. 225 – 260.

Stenhouse, Lawrence. (2010). *Investigación y desarrollo del currículum*. Sexta Edición. Ediciones Morata, S.L. Madrid: España.

Taba, Hilda. (1974). *Elaboración del currículo*. México : Centro Regional de Ayuda Técnica, AID

Torres, Jurjo. (2005). *El Currículum oculto*. Octava Edición. Ediciones Morata, S.L. Madrid: España.

Verhoeven, Ludo. 1997. Sociolinguistics and education. En Coulmas, Florian (Ed.). *The handbook of sociolinguistics*. Oxford: Blackwell, pp. 389-404.

ANEXOS²⁹

Anexo 1. Constancia de validación de encuesta para ser aplicada en estudiantes. Juez 1.



²⁹ En esta sección se modifican algunos aspectos del formato, puesto que todos los documentos anexados responden a diversas particularidades.

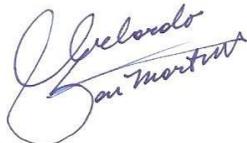
Anexo 2. Constancia de validación de encuesta para ser aplicada en estudiantes. Juez 2.

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN
JUICIO DE EXPERTOS.

Yo, Abelardo Aurelio San Martín Núñez, Cédula de Identidad N° 14.412.984-9, de profesión académico de lingüística, ejerciendo actualmente como profesor asociado, en la Institución Universidad de Chile (Departamento de Lingüística).

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (cuestionario), para los efectos de su aplicación.

Firma:

A handwritten signature in blue ink, reading "Abelardo San Martín". The signature is written in a cursive style with a large initial 'A'.

Anexo 3. Encuesta para estudiantes

Estimado/a estudiante: Me permito solicitar a Ud. su opinión como estudiante de cuarto año medio. El objetivo de esta encuesta es conocer su valoración sobre el programa de Lenguaje y Comunicación que utiliza su establecimiento educacional. Para tal efecto, agradezco completar sus datos personales y responder la encuesta marcando con una “x” donde corresponda. Para contestar considere la experiencia que ha tenido como estudiante en las clases de Lenguaje y Comunicación en el liceo en el que estudia actualmente.

Datos personales

Género	
Edad	
Año en el que ingresó al liceo	

Encuesta

Categorías	Indicadores	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Habilidades comunicativas	1. Lo aprendido en clases me permite utilizar un lenguaje apropiado en distintas situaciones.				
	2. Gracias a las clases expreso mis ideas con un vocabulario (léxico) amplio y variado.				
	3. En las clases tenemos experiencias educativas que nos permiten tener un mejor desempeño comunicativo.				
	Indicadores	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
	4. A partir de lo aprendido en clases formulo y comparto mis opiniones de manera clara.				
	5. Considero un aporte que los textos que				

Lectura	leemos en clases presenten un lenguaje cercano a nosotros.				
	6. Las actividades de lectura que se trabajan en clases fomentan la reflexión personal.				
	7. Es posible vincular las actividades de lectura que se trabajan en clases con nuestras experiencias personales.				
	8. Gracias a las clases me siento capaz de leer todo tipo de textos.				
Desarrollo personal	9. En las clases puedo vincular los ejemplos que entrega el profesor con mi cotidianidad.				
	Indicadores	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
	10. Lo que aprendo en clases puedo comunicárselo a mi entorno más cercano.				
	11. En clases se resguarda el respeto por todos los registros de habla.				
	12. En clases reconozco que mi lenguaje es valorado.				

Si desea comentar y/o agregar algún aspecto de lo señalado en la encuesta sobre sus clases de Lenguaje y Comunicación, hágalo en el espacio asignado a continuación.

Anexo 4. Constancia de validación de encuesta para ser aplicada en apoderados. Juez 1.



CONSTANCIA DE VALIDACIÓN
JUICIO DE EXPERTOS.

Yo, Carla Paulina Silva Alvarado, Cédula de Identidad N° 10.239.178-0, de profesión Profesora de Historia y Geografía, ejerciendo actualmente como Subdirectora Académica, en la Institución Liceo Bicentenario San Pedro.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento de la investigación "Valoración de la propuesta curricular de la asignatura de Lenguaje y Comunicación por parte de la comunidad educativa de dos Liceos Bicentenarios de la ciudad de Santiago", para los efectos de su aplicación.

Firma:




Anexo 5. Constancia de validación de encuesta para ser aplicada en apoderados. Juez 2.



CONSTANCIA DE VALIDACIÓN
JUICIO DE EXPERTOS.

Yo, Valentina Asenjo Valenzuela, Cédula de Identidad N°
17.154.789-K, de _____ profesión
Mg. en educación, men. evaluación ejerciendo actualmente como
profesora de lng. y com. en la Institución
Liceo cooperativo de Puente Alto

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento de la investigación "Valoración de la propuesta curricular de la asignatura de Lenguaje y Comunicación por parte de la comunidad educativa de dos Liceos Bicentenarios de la ciudad de Santiago", para los efectos de su aplicación.

Firma:

Anexo 6. Encuesta para apoderados

Estimado/a apoderado: Me permito solicitar a Ud. su opinión como apoderado en el nivel de cuarto año medio. El objetivo de esta encuesta es conocer su valoración sobre el programa de Lenguaje y Comunicación que utiliza su establecimiento educacional. Para tal efecto, agradezco completar sus datos personales y responder la encuesta marcando con una “x” donde corresponda. Para contestar considere la experiencia de su pupilo en las clases de Lenguaje y Comunicación que ha tenido en el liceo que estudia actualmente.

Datos generales

Género	
Edad	
Nivel educacional	
Relación de parentesco con el estudiante	

Encuesta

Categorías	Indicadores	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Habilidades comunicativas	1. Mi pupilo es capaz de utilizar un lenguaje apropiado a distintas situaciones.				
	2. Mi pupilo expresa sus ideas con un vocabulario (léxico) amplio y variado.				
	3. Las clases han favorecido que mi pupilo tenga un mejor desempeño comunicacional.				
	4. Las clases han favorecido que mi pupilo formule opiniones de manera consistente.				
Categorías	Indicadores	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Lectura	5. Los textos propuestos en la asignatura presentan un lenguaje cercano al nivel de los estudiantes.				
	6. He notado que mi				

	pupilo es más reflexivo debido a las actividades de lectura propuestas en la asignatura.				
	7. He notado que mi pupilo es capaz de vincular sus lecturas con experiencias personales.				
	8. Mi pupilo es capaz de leer todo tipo de textos.				
	9. Mi pupilo se siente motivado a leer todo tipo de textos.				
Desarrollo personal	10. Mi pupilo es capaz de vincular los ejemplos que entrega el profesor en clases con su cotidianidad.				
	11. Mi pupilo nos comunica lo que aprende en clases.				
	12. He notado que se resguarda el respeto por todos los registros de habla de los estudiantes.				
	Indicadores	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
	13. He notado que mi pupilo siente que su lenguaje es valorado en las clases.				
	14. Mi pupilo se siente orgulloso de su lenguaje de origen (étnico, sociocultural, entre otros).				
	15. He tenido la posibilidad de participar de algunas actividades de la asignatura.				

	16. Lo que aprende mi pupilo ha contribuido a mejorar mis habilidades comunicativas.				
--	--	--	--	--	--

Muchas gracias por su colaboración.

Santiago, _____

Anexo 7. Carta de asentimiento informado

Estimada estudiante:

Me es grato dirigirme a Usted, para expresar mis saludos y hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de postgrado “Magister en Educación, con mención en Currículo y Comunidad Educativa” de la Universidad de Chile, requiero de su participación en la investigación de tesis: “Valoración de la propuesta curricular de la asignatura de Lenguaje y Comunicación por parte de la comunidad educativa de dos Liceos Bicentenarios de la ciudad de Santiago”.

El propósito de esta carta es entregar la información pertinente para su participación.

Objetivo de la investigación

El proyecto se propone el analizar la valoración que los docentes del área, los estudiantes y los apoderados le asignan a los programas curriculares de Lenguaje y Comunicación de dos liceos Bicentenarios de la ciudad de Santiago.

Procedimientos

Su participación es completamente voluntaria y consiste en lo siguiente: responder una encuesta de 15 minutos de duración, en la que deberá dar cuenta de la experiencia como estudiante en las clases de Lenguaje y Comunicación en el liceo que estudia actualmente. La encuesta se responderá de manera presencial a través de un documento impreso durante una clase asignada.

Confidencialidad

Los resultados de la investigación se comunicarán en la tesis para optar el grado de Magíster de la investigadora responsable. Su participación en este estudio será completamente anónima, ya que no se revelará su identidad como participante en ningún momento. Usted podrá conocer los resultados de la investigación cuando estén disponibles en el establecimiento educacional que estudia. Las encuestas solo serán utilizadas para este estudio y analizadas por la investigadora responsable.

Beneficios, riesgos y derechos

Su participación como informante en esta etapa de la investigación es voluntaria y no será remunerada. Si usted decide participar en esta investigación tendrá la libertad de omitir preguntas hechas en la encuesta y dejar de participar en cualquier momento. Usted no se beneficiará directamente con este estudio, sin embargo, su participación ayudará al diagnóstico y mejoramiento de la propuesta curricular de la asignatura de Lenguaje y Comunicación que utiliza el liceo donde estudia actualmente.

Investigador responsable y contactos

En caso de tener preguntas, dudas y/o consultas respecto a la investigación, puede contactarse con Lorena Contreras Cifuentes, Investigadora Responsable del proyecto (teléfono: 994763274, correo electrónico: lorenandrea.cc@gmail.com), o con el Prof. Hugo Torres Contreras, director de tesis que acompaña esta investigación (dirección: Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa; teléfono: 229787895, correo electrónico: htoresco@uchile.cl).

Si usted está dispuesta a participar en la encuesta, por favor firme donde corresponda.

Nombre y firma participante

Nombre y firma investigador
responsable

Santiago, _____

Anexo 8. Carta de consentimiento informado

Estimado(a) apoderado(a):

Me es grato dirigirme a Usted, para expresar mis saludos y hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de postgrado “Magister en Educación, con mención en Currículo y Comunidad Educativa” de la Universidad de Chile, requiero de su participación en la investigación de tesis: “Valoración de la propuesta curricular de la asignatura de Lenguaje y Comunicación por parte de la comunidad educativa de dos Liceos Bicentenarios de la ciudad de Santiago”.

El propósito de esta carta es entregar la información pertinente para su participación.

Objetivo de la investigación

El proyecto se propone el analizar la valoración que los docentes del área, los estudiantes y los apoderados le asignan a los programas curriculares de Lenguaje y Comunicación de dos liceos Bicentenarios de la ciudad de Santiago.

Procedimientos

Su participación es completamente voluntaria y consiste en lo siguiente: responder una encuesta de 15 minutos de duración, en la que deberá dar cuenta de la experiencia de su pupilo en las clases de Lenguaje y Comunicación en el liceo que estudia actualmente. Además, debe considerar su propia experiencia con la asignatura en cuestión. La encuesta se responderá de manera presencial a través de un documento impreso durante una reunión de apoderados.

Confidencialidad

Los resultados de la investigación se comunicarán en la tesis para optar el grado de Magíster de la investigadora responsable. Su participación en este estudio será completamente anónima, ya que no se revelará su identidad como participante en ningún momento. Usted podrá conocer los resultados de la investigación cuando estén disponibles en el establecimiento educacional de su pupilo. Las encuestas solo serán utilizadas para este estudio y analizadas por la investigadora responsable.

Beneficios, riesgos y derechos

Su participación como informante en esta etapa de la investigación es voluntaria y no será remunerada. Si usted decide participar en esta investigación tendrá la libertad de omitir preguntas hechas en la encuesta y dejar de participar en cualquier momento. Usted no se beneficiará directamente con este estudio, sin embargo, su participación ayudará al

diagnóstico y mejoramiento de la propuesta curricular de la asignatura de Lenguaje y Comunicación que utiliza el liceo donde su pupilo estudia actualmente.

Investigador responsable y contactos

En caso de tener preguntas, dudas y/o consultas respecto a la investigación, puede contactarse con Lorena Contreras Cifuentes, Investigadora Responsable del proyecto (teléfono: 994763274, correo electrónico: lorenandrea.cc@gmail.com), o con el Prof. Hugo Torres Contreras, director de tesis que acompaña esta investigación (dirección: Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa; teléfono: 229787895, correo electrónico: htoresco@uchile.cl).

Si usted está dispuesto a participar en la encuesta, por favor firme donde corresponda.

Nombre y firma participante

Nombre y firma investigador
responsable

Santiago, _____

Anexo 9. Carta de consentimiento informado

Estimado(a) profesor(a):

Me es grato dirigirme a Usted, para expresar mis saludos y hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de postgrado “Magister en Educación, con mención en Currículo y Comunidad Educativa” de la Universidad de Chile, requiero de su participación en la investigación de tesis: “Valoración de la propuesta curricular de la asignatura de Lenguaje y Comunicación por parte de la comunidad educativa de dos Liceos Bicentenarios de la ciudad de Santiago”.

El propósito de esta carta es entregar la información pertinente para su participación.

Objetivo de la investigación

El proyecto se propone analizar la valoración que los docentes del área, los estudiantes y los apoderados le asignan a los programas curriculares de Lenguaje y Comunicación de dos liceos Bicentenarios de la ciudad de Santiago.

Procedimientos

Su participación es completamente voluntaria y consiste en lo siguiente: responder una entrevista de 20 minutos de duración, en la que deberá dar cuenta de su experiencia como docente de Lenguaje y Comunicación en el liceo que trabaja actualmente. La entrevista se responderá de manera presencial y será grabada para su posterior revisión.

Confidencialidad

Los resultados de la investigación se comunicarán en la tesis para optar el grado de Magíster de la investigadora responsable. Su participación en este estudio será completamente anónima, ya que no se revelará su identidad como participante en ningún momento. Usted podrá conocer los resultados de la investigación cuando estén disponibles en el establecimiento educacional que trabaja actualmente. Las entrevistas solo serán utilizadas para este estudio y analizadas por la investigadora responsable.

Beneficios, riesgos y derechos

Su participación como informante en esta etapa de la investigación es voluntaria y no será remunerada. Si usted decide participar en esta investigación tendrá la libertad de omitir preguntas hechas en la entrevista y dejar de participar en cualquier momento. Usted no se beneficiará directamente con este estudio, sin embargo, su participación ayudará al diagnóstico y mejoramiento de la propuesta curricular de la asignatura de Lenguaje y Comunicación que utiliza el liceo donde se desempeña actualmente.

Investigador responsable y contactos

En caso de tener preguntas, dudas y/o consultas respecto a la investigación, puede contactarse con Lorena Contreras Cifuentes, Investigadora Responsable del proyecto (teléfono: 994763274, correo electrónico: lorenandrea.cc@gmail.com), o con el Prof. Hugo Torres Contreras, director de tesis que acompaña esta investigación (dirección: Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa; teléfono: 229787895, correo electrónico: htoresco@uchile.cl).

Si usted está dispuesto a participar en la encuesta, por favor firme donde corresponda.

Nombre y firma participante

Nombre y firma investigador
responsable

Anexo 10. Autorización institucional LB1.

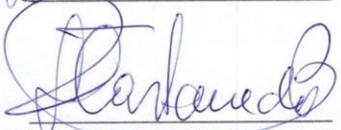
Autorización Institucional

Yo, Laura Cartaneda Peña, como autoridad responsable del Establecimiento Educacional Liceo Bicentenario de Ñuñoa, autorizo la participación del establecimiento que represento en el estudio "Valoración de la propuesta curricular de la asignatura de Lenguaje y Comunicación por parte de la comunidad educativa de dos Liceos Bicentenarios de la ciudad de Santiago", a cargo Lorena Contreras Cifuentes, estudiante de Magíster en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile. Acepto voluntariamente que mi establecimiento participe en el proyecto y sé que tengo derecho a terminar su participación en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones y sin que esto tenga consecuencias negativas para el establecimiento. Estoy consciente de que, independiente de esta autorización, la participación de cada sujeto dependerá de su consentimiento informado, individual y voluntario.

He sido informado(a) respecto a los objetivos, procedimientos y resultados esperados de esta investigación. He leído la información del documento de consentimiento, y he tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre la participación del establecimiento que dirijo, y estoy de acuerdo en que los estudiantes de dos cursos de cuarto medio junto con sus apoderados sean encuestados y que tres profesores de la asignatura de Lenguaje y Comunicación sean entrevistados. Estoy consciente que esta información será confidencial y anónima, y sólo será utilizada para fines de esta investigación.

Se me ha informado que se me entregará una copia de este documento, y que en caso de tener preguntas, dudas y/o consultas respecto a la investigación, puedo contactarme con Lorena Contreras Cifuentes, Investigadora Responsable del proyecto (teléfono: 994763274, correo electrónico: lorenandrea.cc@gmail.com), o con el Prof. Hugo Torres Contreras, director de tesis que acompaña esta investigación (dirección: Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa; teléfono: 229787895, correo electrónico: htoresco@uchile.cl).

Nombre de la Autoridad Responsable del Establecimiento Educacional

Laura Cartaneda P.


Firma de la Autoridad Responsable

Nombre del Investigador Responsable

Lorena Contreras Cifuentes

Firma de Investigadora Responsable

Anexo 11. Autorización institucional LB2.

Autorización Institucional

Yo, Miguel A. Castellani González, como autoridad responsable del Establecimiento Educacional Liceo Bicentenario San Pedro, autorizo la participación del establecimiento que represento en el estudio "Valoración de la propuesta curricular de la asignatura de Lenguaje y Comunicación por parte de la comunidad educativa de dos Liceos Bicentenarios de la ciudad de Santiago", a cargo Lorena Contreras Cifuentes, estudiante de Magister en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile. Acepto voluntariamente que mi establecimiento participe en el proyecto y sé que tengo derecho a terminar su participación en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones y sin que esto tenga consecuencias negativas para el establecimiento. Estoy consciente de que, independiente de esta autorización, la participación de cada sujeto dependerá de su consentimiento informado, individual y voluntario.

He sido informado(a) respecto a los objetivos, procedimientos y resultados esperados de esta investigación. He leído la información del documento de consentimiento, y he tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre la participación del establecimiento que dirijo, y estoy de acuerdo en que los estudiantes de dos cursos de cuarto medio junto con sus apoderados sean encuestados y que tres profesores de la asignatura de Lenguaje y Comunicación sean entrevistados. Estoy consciente que esta información será confidencial y anónima, y sólo será utilizada para fines de esta investigación.

Se me ha informado que se me entregará una copia de este documento, y que en caso de tener preguntas, dudas y/o consultas respecto a la investigación, puedo contactarme con Lorena Contreras Cifuentes, Investigadora Responsable del proyecto (teléfono: 994763274, correo electrónico: lorenandrea.cc@gmail.com), o con el Prof. Hugo Torres Contreras, director de tesis que acompaña esta investigación (dirección: Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa; teléfono: 229787895, correo electrónico: htoresco@uchile.cl).

Nombre de la Autoridad Responsable del Establecimiento Educacional

Miguel A. Castellani González

Firma de la Autoridad Responsable



Nombre de Investigadora Responsable

Lorena Contreras Cifuentes

Firma de Investigadora Responsable

A handwritten signature in blue ink, which appears to be "Lorena Contreras Cifuentes", written over a horizontal line.

Anexo 12. Transcripciones de entrevistas.

ENTREVISTA LB1P1

E: El objetivo principal de los planes y programas ministeriales de la asignatura de lenguaje y comunicación es formar hablantes competentes. De acuerdo con esto, ¿en qué medida crees que la propuesta curricular del área realizado en su establecimiento contribuye a dicho objetivo?

R: El colegio cumple este objetivo en una medida poco altamente palpable en el desarrollo comunicacional de las niñas, considerando principalmente su evolución desde séptimo básico, pero poco valorada o consciente en la percepción de las mismas estudiantes y los apoderados. Yo creo que esto se debe principalmente a una variable sociocultural, en relación a que este liceo municipal no ocupa los estándares de un liceo público promedio, y es más bien parecido a la distribución salarial y de capital cultural por parte de estudiantes y apoderados, de un liceo particular o particular subvencionado de baja vulnerabilidad. Ahora bien, el departamento de lenguaje toma muchas medidas en relación a los ejes que el ministerio exige para el desarrollo de la competencia comunicativa funcional, aunque con un fuerte énfasis en la comprensión lectora. Recién en los últimos años, con la nueva coordinación, hemos tratado de llenar en los cursos más grandes un enorme vacío en lo que es el desempeño oral y escritural.

E: ¿Qué aspectos se privilegian al momento de modificar el programa curricular de su disciplina? ¿Quiénes participan en dichas decisiones curriculares?

R: Respondiendo a la segunda pregunta, participa todo el departamento en cualquier decisión curricular, aunque en nuestra distribución nos dividimos por coordinadores de nivel quienes van realizando las adecuaciones curriculares durante el año lectivo. Por lo anterior, tiende a suceder que en el fondo las modificaciones curriculares por nivel, pensando en contenidos y procedimientos pedagógicos, es más bien autónomo y segregado. Ahora bien, las indicaciones sobre los cambios a realizar, y esto a grandes rasgos, los dicta utp y en segunda instancia el coordinador, como por ejemplo todo lo que nos implicó en los últimos años los ajustes curriculares para la educación media.

E: ¿Cómo considera que el sector de lenguaje responde a las diferencias de habla de los y las estudiantes?

R: De manera muy directa en los contenidos trabajados, sobre todo en los de lingüística, se abordan ejemplificaciones y aclaraciones que den cuenta de las variaciones sociales y culturales, tanto de las estudiantes como a nivel general. Por otro lado, el acento sobre el discurso pedagógico es de carácter individual, pensando en que cada docente debe articular un discurso inclusivo y de registro formal, aunque variado. No se regula esta función desde coordinación pedagógico, pero si existe consenso entre el departamento de cuales son más o menos nuestra línea editorial en esta materia.

E: En relación con lo anterior, ¿ha podido observar cómo impacta la enseñanza del habla de su liceo en el entorno familiar y social de los y las estudiantes?

R: No existen mayores cuestionamientos desde el liceo ante esta problemática. Del mismo modo ha costado mucho establecer cualquier tipo de vínculo permanente y resistente con las familias de las estudiantes. Nuestra evidencia es el desarrollo de las niñas y más allá de eso no nos hemos esforzado en conocer.

E: En el marco de nuestro sistema educacional, ¿Cree que es posible desenmarcar la enseñanza del lenguaje de las evaluaciones estandarizadas? ¿Estas últimas fueron consideradas al momento de construir y/o modificar su propuesta curricular?

R: Sí se puede, de hecho, para nosotros el trabajo para las evaluaciones estandarizadas se hace sólo considerando que existen, sin mayor intermediación que el desarrollo regular de nuestras clases. Se hacen algunos ensayos y ya. Distinto sí es con la psu, que, al evaluar la competencia comunicativa de una forma atípica a la realidad, conviene preparar con más tiempo la forma de abordarla con las estudiantes. Las evaluaciones estandarizadas existen con diversos propósitos y son radicalmente distintas unas de otras, así que enfocar el currículum escolar a cada una sería un caos.

E: Para finalizar, ¿cuál es el valor agregado del programa curricular realizado en su establecimiento?

R: El valor agregado es la experticia de los docentes, tanto en el aspecto profesional como pedagógico. Tenemos en el departamento a varios profesores especializados en lingüística, evaluación, literatura y psicología educativa, y nos hemos decidido los distintos niveles en función de nuestras capacidades demostradas a lo largo de los años. Sabemos que enseñar lenguaje requiere una constante actualización y un adecuado aterrizaje a las realidades de nuestras niñas, ya que no son bibliotecas de sabiduría para el mañana, son más bien hablantes competentes. Le hablamos abiertamente de las aspiraciones a futuro que pueden tener y también les comentamos que han tenido más oportunidades que otros jóvenes del país. Se saben competentes, pero siempre apostamos por más. Complementamos su desarrollo comunicacional con un amplio conocimiento de sus futuras carreras universitarias (siempre les recordamos que este liceo es para llegar a la universidad) y de este modo encontramos una suerte de equilibrio. Tenemos excelentes resultados en evaluaciones estandarizadas, aunque aún tenemos una deuda grande en lo que refiere a la cobertura curricular. A veces no todo lo que el ministerio pide que trabajamos es en verdad útil para su meta con los niños y niñas del país.

ENTREVISTA LB1P2

E: El objetivo principal de los planes y programas ministeriales de la asignatura de lenguaje y comunicación es formar hablantes competentes. De acuerdo con esto, ¿en qué medida crees que la propuesta curricular del área realizado en su establecimiento contribuye a dicho objetivo?

R: La propuesta curricular de área contribuye con el objetivo principal de los planes y programas ministeriales, debido a que en este establecimiento se permite la posibilidad de diversificar los instrumentos de evaluación, de modo que se han propuesto instancias evaluativas complejas, en las que las estudiantes pueden desarrollar apropiadamente habilidades comunicativas relacionadas con los tres ejes fundamentales de la asignatura, a saber, lectura, oralidad y escritura.

E: ¿Qué aspectos se privilegian al momento de modificar el programa curricular de su disciplina? ¿Quiénes participan en dichas decisiones curriculares?

R: Para modificar el programa curricular se toman en consideración fundamentalmente los resultados académicos obtenidos en las evaluaciones sumativas. Sólo en algunas instancias se han considerado intereses de las estudiantes, perfiles, rasgos identitarios o contextuales de cada curso o alumno. Por otra parte, cabe destacar que los profesores a cargo del nivel son los que toman esas decisiones al momento de planificar anualmente, y no interfieren más miembros de la comunidad y tampoco los demás profesores del departamento. En ese sentido, en este Liceo existe mucha libertad al momento de llevar a cabo variaciones curriculares, pero esta libertad comienza y termina en el individuo, de modo que no existen instancias eficaces para el fomento y desarrollo del trabajo colaborativo.

E: ¿Cómo considera que el sector de lenguaje responde a las diferencias de habla de los y las estudiantes?

R: Particularmente en la realidad de este Liceo, no se evidencian mayores índices de brecha lingüística, por lo que para el departamento de lenguaje no es una problemática.

E: En relación con lo anterior, ¿ha podido observar cómo impacta la enseñanza del habla de su liceo en el entorno familiar y social de los y las estudiantes?

R: No he podido observar este fenómeno debido a que no constituye una problemática. Además, no existe mayor vínculo con el estamento de los apoderados y familias.

E: En el marco de nuestro sistema educacional, ¿Cree que es posible desenmarcar la enseñanza del lenguaje de las evaluaciones estandarizadas? ¿Estas últimas fueron consideradas al momento de construir y/o modificar su propuesta curricular?

R: Creo que es posible y además, necesario, puesto que el lenguaje es una herramienta compleja y trascendental para todas las áreas del conocimiento y para la vida en general. Particularmente, al momento de realizar variaciones curriculares he tomado en cuenta esta necesidad, y tras implementar evaluaciones alternativas, he podido constatar cómo

mediante estos instrumentos las estudiantes consolidan mejor las habilidades asociadas al lenguaje. Considero que lo que se hace más imprescindible es la necesidad de desarrollar evaluaciones que midan las tres áreas del lenguaje que propone el ministerio de manera simultánea, por ejemplo, implementar una evaluación dónde se deban analizar textos, escribir comentarios y exponerlos frente al curso.

E: Para finalizar, ¿cuál es el valor agregado del programa curricular realizado en su establecimiento?

R: Creo que el valor agregado del programa curricular del establecimiento corresponde al plan de comprensión de lectura, donde las estudiantes, leen diferentes tipos de texto, con distintos niveles de complejidad y áreas del conocimiento, con una periodicidad semanal, en donde son evaluadas mediante una prueba de comprensión de lectura, que mide comprensión local, global, inferencial, literal, además de preguntas de análisis, interpretación, vocabulario contextual y ortografía. Tanto la periodicidad y sistematización de la lectura, como la diversidad de tipos de texto, hacen de este programa un método eficiente para el fomento de la comprensión de lectura, lo cual se ve reflejado en los resultados obtenidos de las pruebas estandarizadas como PSU y SIMCE.

ENTREVISTA LB1P3

E: El objetivo principal de los planes y programas ministeriales de la asignatura de lenguaje y comunicación es formar hablantes competentes. De acuerdo con esto, ¿en qué medida crees que la propuesta curricular del área realizada en su establecimiento contribuye a dicho objetivo?

R: Contribuye al abordar la lectura, la escritura y la oralidad como ejes fundamentales de la asignatura, los que a su vez se complementan. Sin embargo, es innegable que el énfasis está en la comprensión de lectura más que en la expresión oral.

E: ¿Qué aspectos se privilegian al momento de modificar el programa curricular de su disciplina? ¿Quiénes participan en dichas decisiones curriculares?

R: El énfasis está en la comprensión de lectura debido a las pruebas oficiales como SIMCE y PSU. No obstante, también se han incorporado cambios que contribuyan a desarrollar el gusto por la lectura, mejorar la escritura, la creatividad y el pensamiento crítico. Los responsables de estos cambios son los profesores encargados de cada nivel.

E: ¿Cómo considera que el sector de lenguaje responde a las diferencias de habla de los y las estudiantes?

R: Educándolas respecto a la variedad de normas lingüísticas y la importancia del contexto al momento de comunicarnos, aspecto que logra fortalecer el desarrollo de la expresión oral. También se fortalece a través de la práctica constante de la oralidad durante las clases.

E: En relación con lo anterior, ¿ha podido observar cómo impacta la enseñanza del habla de su liceo en el entorno familiar y social de los y las estudiantes?

R: Brinda las bases para el desarrollo de las estudiantes en diversos contextos, hay un impacto positivo, lo que también es valorado por la comunidad educativa.

E: En el marco de nuestro sistema educacional, ¿Cree que es posible desenmarcar la enseñanza del lenguaje de las evaluaciones estandarizadas? ¿Estas últimas fueron consideradas al momento de construir y/o modificar su propuesta curricular?

R: Considero que las evaluaciones estandarizadas son necesarias, pero no son la única forma de evaluación. Asimismo, el problema no está en el instrumento sino en la importancia y utilización que se le atribuye. Por otra parte, sí consideramos dicho tipo de evaluaciones en nuestra propuesta curricular.

E: Para finalizar, ¿cuál es el valor agregado del programa curricular realizado en su establecimiento?

R: El valor agregado está en la comprensión de lectura como base fundamental para desarrollar todas las áreas del conocimiento. Por esta razón se incluyen evaluaciones periódicas de material de lectura de distintos subsectores.

ENTREVISTA LB2P1

E: ¿Cuántos años lleva trabajando en este liceo?

R: Este es mi quinto año

E: ¿Y cómo profesora?

R: Como profesora en general 6 años

E: El objetivo principal de los planes y programas ministeriales de la asignatura de lenguaje y comunicación es formar hablantes competentes. De acuerdo con esto ¿En qué medida cree que la propuesta curricular del área realizada en su establecimiento contribuye a dicho objetivo?

R: Yo creo que contribuye bastante porque nuestros programas se preocupan de todos los ejes, de la oralidad, la escritura, la lectura. Y todo en un nivel de profundidad quizás mayor de lo que se pide en los programas del ministerio, entonces creo que, si vamos un poquito más allá de lo que se solicita, me imagino que estaremos cumpliendo bien.

E: ¿Qué aspectos se privilegian al momento de ir modificando el programa curricular en las reuniones de departamento?

R: Yo creo que se privilegia lo mismo, la profundidad con la que se ven los contenidos. Hemos decidido dejar fuera algunos contenidos, pero siempre en pos de ir profundizando más.

E: Cuando dice hemos ¿Quiénes son los que participan?

Los profesores de lenguaje y jefes de departamento de lenguaje.

E: ¿Cómo considera que el sector de lenguaje responde a las diferencias de habla de los y las estudiantes?

R: En general, cuando llegan los niños a este colegio adaptan un poquitito su manera de hablar y son bien conscientes de eso. De hecho, en algún punto hemos tenido como dificultades porque en su contexto familiar más cercano, sus amigos en su barrio, incluso hay niños que los han discriminado por que llegan acá y empiezan a hablar de otra manera, tratan de adaptar su manera de hablar. Pero yo creo, que si se da el espacio para que todos se expresen de la manera en que de verdad son. Ahora, sin negar que, claro, a veces hay cierta presión social acá que hace que todos quieran, digamos, adaptar su hablar.

E: Y en relación con lo anterior ¿ha podido observar cómo impacta la enseñanza del habla de su liceo en el entorno familiar y social de los y las estudiantes?

R: Sí, yo creo que impacta bastante. Como te decía, hay algunos casos de niños que han sido discriminados, que en sus familias también se han reído de ellos, yo creo. Pero no sé si eso es lo que nos llega más a nosotros, a nosotros nos llega más los comentarios positivos, que los papás están súper contentos, que los niños se comunican súper bien, se expresan, tienen un léxico súper variado. Eso principalmente.

E: Y por lo contrario ¿Igual hay niños que les cuesta un poco más adaptarse?

R: Si, pero ellos tratan adaptarse y de hecho pasa que a los que les cuesta adaptarse, son un poco más silenciosos, no participan tanto, quizás por vergüenza. Pero si son todos conscientes de que hay un modo, que es el que se utiliza acá que deberían replicar. No sé.

E: En el marco de nuestro sistema educacional ¿Cree que es posible desenmarcar la enseñanza del lenguaje de las evaluaciones estandarizadas? ¿Estas últimas fueron consideradas al momento de construir o modificar la propuesta curricular?

R: Ehh sí, yo creo que se puede desenmarcar y se puede... Es que las evaluaciones estandarizadas tienen un objetivo, yo creo que el problema es que nos confundimos con ese objetivo, creemos que es para clasificar y para ordenar y para dividir a los colegios, y para tener más puntaje, que se yo. Pero en realidad ese no es el objetivo, el objetivo es hacer un diagnóstico de como se está dando cierta situación. Y si nosotros respetáramos ese objetivo no tendrían por qué ser algo tan grande, tan importante, definitivamente podemos separar las dos cosas.

Acá si se hacen modificaciones pensando en las evaluaciones estandarizadas, pero de ninguna manera son nuestro único norte. Por lo menos en el departamento de lenguaje es verdad que tienen un lugar en nuestra planificación y en nuestra red de contenidos, pero no sé si todo se hace girando en torno a ellas. Hay un espacio, pero no es el espacio prioritario.

E: Y ¿se podría ejemplificar un poco cuáles son esas modificaciones que se realizan?

R: Si, por ejemplo en cuarto medio para preparar los niños para la PSU, ellos deberían tener ciertas cantidad de horas de literatura y de lingüística...ni siquiera, porque nosotros separamos entre literatura y lingüística, deberían tener ciertas unidades, por ejemplo del

discurso público pero nosotros esa unidad la omitimos porque no había suficiente tiempo, entonces solamente enseñamos historia de la literatura y tenemos cinco horas PSU a la semana...no, no son cinco, son siete horas PSU que son definitivamente pensando en las evaluaciones estandarizadas, no tienen otro objetivo más allá de eso.

E: Para finalizar ¿Cuál es el valor agregado del programa curricular realizado en su establecimiento?

R: Yo creo que el valor agregado es la profundidad en cuanto habilidades a la que podemos llegar con los niños. En clases de literatura, en clases de lingüística, dejando fuera todo lo que es preparación para evaluaciones estandarizadas, se llega a unos niveles de profundidad en los análisis, en las reflexiones de los estudiantes, se les piden tareas con habilidades superiores que de repente no se podrían alcanzar si es que nosotras no tuviéramos un programa tan detallado, tan profundo. Que, si fuéramos más superficiales y si tuviésemos menos horas de lenguaje, no podríamos llegar hasta allá jamás. Nosotros le pedimos a los niños que hagan tareas que son de orden muy muy superior a las que podrían hacer si es que no tuviéramos los programas ministeriales tal y como están.

ENTREVISTA LB2P2

E: ¿Cuántos años lleva trabajando en este Liceo?

C: Empecé este año.

E: ¿Y trabajando como profesora?

C: mmm... Haber empecé el 2010, 7 años.

E: ¿Había trabajado anteriormente en otro liceo, colegio?

C: He pasado por varios liceos, sí. O sea, por varios colegios de todo tipo: municipal, particular subvencionado, de todo.

E: El objetivo principal de los planes y programas ministeriales de la asignatura de lenguaje y comunicación es formar hablantes competentes. De acuerdo con esto ¿En qué medida cree que la propuesta curricular del área realizada en su establecimiento contribuye a dicho objetivo?

C: Yo creo que varias cosas, por un lado, creo que el departamento se fija mucho por ejemplo, en la evaluación de los contenidos, o sea no tanto como en el currículum porque igual es algo que no se puede abordar directamente desde el currículum pero sí a través de las actividades y de las evaluaciones, ya sea formativas o sumativas y creo que nosotros generamos muchas instancias de clases donde los chiquillos pueden desarrollar habilidades relacionadas con un habla adecuado.

E: Y que están fuera del currículum.

C: Que están fuera del currículum, que son actividades, son ejercicios, por ejemplo la rutina donde tienen que leer, donde tienen que comunicar cosas, emm... instancias evaluativas que son de carácter creativo como el monólogo, donde también ellos tienen que generar textos, decirlos... las clases son dialogantes en sí. Eso también depende un poco del

profesor, pero las clases en sí son dialogantes, donde ellos tienen que fundamentar, tienen que decir su opinión, discutir con compañeros, compartir opiniones, dar su punto de vista sobre las cosas o simplemente informar acerca de un contenido.

E: ¿Qué aspectos se privilegian al momento de ir modificando el programa curricular de su disciplina en las reuniones de departamento?

C: ¿me puede repetir la pregunta?

E: Sí, ¿Qué aspectos se privilegian al momento de ir modificando el programa curricular de su disciplina en las reuniones de departamento?

C: O sea en este aspecto, ¿nosotros entendemos que el currículum está siendo, o sea que el currículum de este colegio es intervenido, que no es el mismo que el ministerial, cierto?

E: Sí.

C: Lo que yo siento que se privilegia, igual depende un poco del nivel, porque por ejemplo en séptimo y el octavo, el foco está en nivelar a los cursos, de manera que en enseñanza media ya se pueda retomar como el currículum normal porque nosotros en el fondo no contamos con que los niños saben todo lo que tienen que saber, lo que tienen que haber aprendido de primero a sexto básico, entonces, séptimo y octavo son cursos de nivelación. Más hacia adelante, primero y segundo, donde está como el contenido curricular más intenso, porque son contenidos nuevos y en tercero y cuarto medio el foco está en Psu, intensamente, porque no son una gran cantidad de contenido.

Ahora, lingüística y literatura, tienen ejes distintos: lingüística se centra, bueno, en lo que siempre se centra lingüística, pero literatura es historia de la literatura que es muy bonito, es un trabajo súper intenso que ese hace, que bueno, se ha ido refinando con el correr de los años, porque las chiquillas han ido como seleccionando textos, uno de los objetivos del departamento de hecho es agrandar un poco, contribuir a agrandar el capital cultural de los chiquillos, ponerlos en contacto con textos que quizás ellos por su cuenta no van a leer o que nunca han escuchado hablar pero que son importantes para la literatura, se leen en clases, entonces es bien interesante. Y en ese sentido, claro, nos salimos del currículum y yo creo que esa es de las grandes innovaciones.

E: Claro. ¿Y quienes participan en estas decisiones curriculares?

C: Todo el departamento

E: El departamento de lenguaje.

C: Todo el departamento de lenguaje y muchas de estas decisiones pasan por el filtro de subdirección académica. Y algunas veces subdirección académica viene con propuestas y nos dice: mira, podrían hacer esto. Muchas veces también los compañeros de otras disciplinas nos dicen: mira, estamos viendo esto, quizás podrían trabajar este tema. Hace poquito nos pasó que una compañera de ciencias nos vino a pedir así como: mira, para ver tal cosa, quiero trabajar este texto de (?) ¿Cómo puedo trabajar esto?, no sé qué. Y nos preguntó cómo hacer una estructura. Y ahí nosotros vimos, ah mira, podríamos incorporar esa actividad para así, se empezó a construir una cosa nueva. De hecho, creo que eso es algo bueno también del currículum, hay como flexibilidad, se pueden ir incorporando cosas

entre medio que nosotros sentimos que van a aportar y que son necesarias de... en el fondo ver por el ladito, digamos, de los contenidos que ya teníamos planificado. A pesar del que trabajo es muuuy estructurado, muy muy estructurado, desde enero.

E: Y ¿Cómo considera que el sector de lenguaje responde a las diferencias de habla de los y las estudiantes?

C: Mmm... yo creo que lo que siempre tratamos de hacer, bueno en realidad puedo hablar por mí, no sé tanto como es la experiencia de mis colegas. Pero, siempre nosotros tratamos de retroalimentar en tiempo real... corregir en tiempo real, plantear preguntas o tratar de repente de hacer que los mismos compañeros le hagan comentarios a otros compañeros respecto a la manera en que hablan o que se expresan, y que eso puede ser...en el fondo siempre una contribución para que su lenguaje siempre sea muy asertivo, que es la idea. En el fondo, que logren comunicarse bien, eso es el objetivo y que sepan adecuarse a los distintos contextos. Que también pasa muy frecuentemente, sobre todo en los niños más chicos, que de repente no sé po, utilizan un lenguaje que es inadecuado para la sala de clases, entonces ahí es un buen ejercicio también para ver eso no tanto en el ámbito curricular, sino que de convivencia. Aquí la formalidad del colegio está muy marcada, el vestuario, el comportamiento, hasta lo... ¿cómo se llama? la mochila de los chiquillos tiene que ser de cierto color o tienen que tener (?) llamativos, todo muy regulado y en ese sentido, claro po, el habla es uno de los tantos aspectos que aquí se...Está muy, muy normado. Y nosotros nos preocupamos de ir como pauteando eso, sobre todo en los más pequeñitos.

E: Y en relación con lo anterior ¿ha podido observar cómo impacta la enseñanza del habla de su liceo en el entorno familiar y social de los y las estudiantes?

C: Yo no he podido ver el impacto particularmente, principalmente porque yo siento que llevo muy poquito tiempo acá. Entonces, quizás no he podido, no sé po, conocer la... ver el cambio de un alumno que entra en séptimo básico y va saliendo en cuarto medio. Lo que, si he podido hacer, es contrastar a las familias con los estudiantes, porque muchas de estas familias son súper humildes y los estudiantes aquí tienen un perfil, van a adquiriendo un perfil muy marcado. Son estudiantes que claro, tienen, por ejemplo, son muy fluidos al hablar, para escribir, para comunicarse, no así sus familias, que vienen quizás de contextos educativos donde no tuvieron tantas oportunidades, donde no tuvieron tanta... no tuvieron una educación como la que nosotros damos acá en el colegio, entonces se nota que hay una diferencia importante entre algunos papás y algunos estudiantes. En la evolución a largo plazo, insisto, no la he podido observar.

E: Pero igual a corto plazo se logra vivenciar el impacto que produce.

C: Sí, pero como te digo se nota más en los niños más chicos porque ellos vienen recién integrándose a la cultura escolar, entonces yo te digo, donde si he visto el cambio es en los niños de séptimo básico de principio de año hasta ahora. Por ejemplo, a mi justamente me toco hacer una clase en enero cuando estaban en la semana de... no me acuerdo, se hace como una semana para que los chiquillos conozcan como lo básico, para conocer algunos niños, que sé yo, entonces hay como clases, una semana para los séptimos, de inducción se llama. A mi justo me toco en ese periodo hacerle clases a un grupo de niños, yo estaba postulando al colegio y claro po, viéndolos en ese momento y como los veo ahora, son un

curso que, por ejemplo, regula los turnos de habla, en ese momento, no lo hacían, en marzo no lo hacían. Entonces, esa ha sido una gran diferencia que yo he podido observar, pero esa cultura ya está completamente integrada en octavo, primero, segundo, tercero, cuarto.

E: En cierta forma se reformulan las dinámicas.

C: Exactamente.

E: En el marco de nuestro sistema educacional ¿Cree que es posible desenmarcar la enseñanza del lenguaje de las evaluaciones estandarizadas?

C: Yo creo que nunca ha estado dentro del marco, creo que siempre ha estado desenmarcada y creo que la manera en que se evalúan los aprendizajes en relación a habilidades de comprensión lectora que es el foco del lenguaje, siempre ha sido inadecuada. Porque en el fondo, tú puedes enseñar habilidades, puedes desarrollar habilidades, pero no le puedes enseñar a una persona a hacer una lectura, por ejemplo, de un texto literario y tener siempre una respuesta esperable, no se puede anticipar algunas reflexiones. Sin embargo, considerando el contexto, esa es una opinión obviamente personal, considerando el contexto creo que, bueno, a mí me gusta mucho como se evalúa acá, porque en lenguaje hay una diversidad muy grande de maneras en que se evalúan distintas cosas, distintos rangos de cosas, entonces, en lenguaje no solamente esperamos que sepan decir, no se po, como se analiza esta oración sino que también sepan, no se po, disfrutar la lectura, que sepan leer bien, fluidamente para ellos sentirse bien y disfrutar la lectura. Enseñamos a desempeñarse en ámbitos que no les son completamente familiares, como por ejemplo representar una obra de teatro y yo siento que esas instancias son muy valiosas y ayudan a abordar la disciplina de lenguaje desde un foco distinto que es mucho más enriquecedor que una prueba estandarizada. Yo siento que, en ese sentido, más que el contenido de lenguaje es la forma de evaluarlo la que hace ruido.

E: Para finalizar ¿Cuál es el valor agregado del programa curricular realizado en su establecimiento?

C: Como te digo, tiene esta flexibilidad, ya, de que permite nivelar a los chiquillos en séptimo y octavo y también integrar cosas que nosotros en el camino vamos viendo que son necesarias a abordar, por ejemplo, de un año a otro se hacen cambios porque nosotros decimos: ya, a este curso le falto reforzar este aspecto, a este otro curso le falto reforzar este otro aspecto.

Otro sentido, que bueno, es positivo, pero es positivo, quizás, como arma de doble filo, es que los chiquillos están muy bien preparados para rendir pruebas estandarizadas. Yo siento que esa es un arma de doble filo, porque, por un lado, quizás no nos estamos centrando tanto en los aprendizajes como en el rendimiento académico. Yo siento que hay que encontrar el equilibrio entre ambas cosas, pero claro, el hecho de que rindan bien en pruebas estandarizadas les hace bien, es bueno para ellos. Entonces igual es como... ya, igual es positivo. Y además que, la planificación curricular está constantemente siendo revisada, yo creo que es súper bueno, porque vamos atendiendo a las necesidades que hay a nivel nacional. De repente hay cambios en el currículum, hay cambios en la PSU, entonces nosotros podemos ir atendiendo a lo que va pasando en tiempo real. Por ejemplo, no se po, yo me imagino que cuando cambió la Psu hace un par de años y era todo comprensión lectora, todos estábamos de cabeza tratando de, creo que fue el 2014, tratando de empatizar

un poco que siempre debió haber estado ahí. Que en ese momento cambió y claro po, en ese sentido yo siento que este colegio tiene una tradición muy rica en la comprensión lectora y eso ha beneficiado muchísimo el desarrollo de habilidades, de comprensión lectora y de muchas otras cosas más, y que a la vez facilitan el aprendizaje del tema de (lectura).

ENTREVISTA LB2P3

E: ¿Cuántos años lleva trabajando en este Liceo?

P: Llevo meses trabajando en el Liceo, yo ingresé el 29 de mayo porque un profesor que había entrado en marzo presentó su renuncia voluntaria y ahí yo me integro al Liceo.

E: Ya, y anteriormente como profesora ¿Cuántos años llevaba trabajando?

P: Este es mi noveno año trabajando en la docencia. Sí, así que ahí había experiencia previa.

E: El objetivo principal de los planes y programas ministeriales de la asignatura de lenguaje y comunicación es formar hablantes competentes. De acuerdo con esto ¿En qué medida cree que la propuesta curricular del área realizada en su establecimiento contribuye a dicho objetivo?

P: La aborda desde distintas perspectivas, desde participaciones súper cotidianas dentro de la sala, como revisar o participar contestando las preguntas de la clase y también, en situaciones más elaboradas como disertaciones, disertaciones de monólogos, entrevistas, que esas entrevistas pueden ser grabadas o pueden ser también de forma más presencial. Entonces, va a abordando este hablante competente desde distintas áreas y también la exigencia de la clase, en donde nosotros les exigimos de alguna manera a los alumnos que tienen que utilizar un lenguaje variado, donde ellos no usen tanto las muletillas o palabras del lenguaje coloquial, para que también se vayan dando cuenta que este es otro contexto, que tiene que ver con esto del hablante competente.

E: ¿Qué aspectos se privilegian al momento de ir modificando el programa curricular de su disciplina?

P: Tiene que ver con las necesidades también que nosotras vamos evaluando y detectando en los mismos estudiantes y ahí hay un factor súper importante que el colegio mantiene un contacto con los ex alumnos y también, esas necesidades que pueden surgir a partir de la... distintos roles que ellos desarrollan o desempeñan en la sociedad, entonces ahí también, ese contacto ayuda como que queremos, a que es lo que nos tenemos que adecuar, cual es el perfil del alumno que...del estudiante que debe salir de acá, de un liceo bicentenario, un liceo de exigencia, entonces todos esos elementos también se van considerando. Y dentro del liceo, también vamos evaluando cuales son los requisitos, los requerimientos o cuales son las competencias de entrada que debería tener un alumno que va a tal curso, que es lo que deberían ellos lograr antes de avanzar al siguiente nivel. Entonces ahí también vamos evaluando distintas situaciones.

E: ¿Y quienes participan de estas decisiones curriculares?

P: Está el mismo departamento, que somos las involucradas directas. Pero también, cuando se hace una evaluación, tiene que ver con la subdirección académica y muchas veces también, considerar lo que pasa con los otros subsectores, eso también tiene... como que tratamos de mantener la comunicación y recabar información de que es lo que pasa en esas áreas.

E: ¿Cómo considera que el sector de lenguaje responde a las diferencias de habla de los y las estudiantes?

P: Ellos tienen que participar de distintas situaciones. Entonces, frente a esas distintas situaciones ellos tienen que lograr adecuarse y ser hablantes competentes. Por ejemplo, lo mismo que te decía denante, participar en obras de teatro, entonces, como un hablante competente se debería desempeñar en una obra de teatro, las mismas disertaciones o también, tienen sus exigencias y obviamente las pautas les va dando también una luz o una directriz de como ellos deberían desempeñarse. No es solo lo que el profesor les dice, sino también hay partes de la evaluación en donde esta descrito esto de qué es ser un hablante competente.

E: Y en relación con lo anterior ¿Usted ha podido observar cómo impacta la enseñanza del habla de su liceo en el entorno familiar y social de los y las estudiantes?

P: Sí, porque los niños... cuando uno realiza entrevistas de apoderado, el apoderado llega acá muchas veces, así como: “Usted profesora habló de tal cosa” y lo traen anotado, tratan de alguna manera también ellos adecuarse a que es lo que está pasando acá en el colegio y también, integrarse (¿?) a un lenguaje más específico o esas situaciones que son mucho más complejas. Ellos también tratan de que esta situación ellos la reproducen dentro de la casa, o sea ya si se logra ver y yo creo que con eso.

E: Hay un impacto.

P: Hay un impacto, con esto de que ellos se preocupen de anotar “le voy a preguntar sobre tal concepto a la profesora o le voy a preguntar sobre tal situación que tienen que desarrollar”. Entonces tratan de ser lo más específico y venir súper preparados a las entrevistas para resolver dudas.

E: Claro. Y se nota, bueno, igual es poco el tiempo el que lleva, pero alguna evolución, así como este niño si ha evolucionado su lenguaje con respecto a cómo llegó.

P: Sí, de hecho, cuando yo llegué, tuve que revisar unas entrevistas que tenías relación con el plan lector y era una entrevista donde era muy, respuestas muy monosilábicas, muy breves, el alumno como que trataba de no explayarse mucho en las respuestas, a pesar de que si se les pedía que las respuestas fuera amplia, etc, etc. Y en otras situaciones cuando han tenido que hacer presentaciones breves, ellos también están, así como “profesora cómo puedo decir esto y me puede ayudar con tal palabra”, o sea hay una preocupación de este mismo alumno que si se ha notado a lo largo de este par de meses, prácticamente.

E: En el marco de nuestro sistema educacional ¿Cree que es posible desenmarcar la enseñanza del lenguaje de las evaluaciones estandarizadas?

P: Pero ¿Considerando nuestro... como marco?

E: Claro.

P: Es difícil, es difícil que haya ahí una separación de... porque al final hay que contabilizar, hay que hacer un seguimiento, entonces lograr separarlo siempre vamos a llegar a una instancia donde ellos necesitan medir y esa medición viene asociada a una prueba estandarizada, entonces igual ahí se crea un conflicto, si es que se puede separar. A pesar de que el hablante competente se puede evaluar de otras maneras, la gente externa necesita de una evaluación estandarizada. Entonces ahí ya se crea un conflicto, pienso yo.

E: Y esto último ¿Fueron consideradas al momento de construir o modificar la propuesta curricular? ¿Esto de las evaluaciones estandarizadas?

P: Sí, si se considera y también nos detenemos muchas veces en esa problemática porque cómo respondemos a esas evaluaciones estandarizadas, pero a la vez tratamos de profundizar e ir más allá. No quedarnos solo en que nos van a venir a medir.

E: ¿Cómo por ejemplo? ¿Se podría ejemplificar eso en algo, en alguna práctica que aparece, como que vaya más allá de las evaluaciones estandarizadas?

P: Muchas veces las clases presentan una motivación que puede ser un video, una canción. O sea, ahí depende también del tipo de clase y también nosotros les pedimos que ellos produzcan, al final de la clase, un texto o que puedan hablar, o que puedan presentar una idea que les causo mayor conflicto o les llamó más la atención. Pero, siguiendo ciertos parámetros para poder construir un texto correctamente o según ciertos parámetros, o sea ahí, hay situaciones que requieren que ellos, de alguna u otra manera, sean unos hablantes competentes. Ahí siempre se están generando instancias para que ellos según ciertos parámetros puedan participar y todos, o sea, uno tiene que hablar, el otro tiene que responder o hay alguien que tiene que presentar, pero los otros tienen que hacer el desarrollo, o sea que no esté a cargo solo de un integrante del grupo.

E: Para finalizar ¿Cuál es el valor agregado del programa curricular realizado en su establecimiento?

P: Hay una planificación que es propia, que eso es muy muy importante como valor agregado. También, nosotros en el plan lector, trabajamos con un plan lector que es muy creativo y los alumnos pueden elegir el libro que van a leer, también según ciertas condiciones y ese elemento donde ellos tienen esa libertad, vamos mucho a la biblioteca, hacemos ahí una parte de motivación, permite que los alumnos tengan ahí un acercamiento a los libros que es muy muy cotidiano. También, la participación en concursos o la elaboración de obras de teatro también hace que los alumnos tengan un valor agregado que es muy distinto a otros colegios. Ellos saben cuáles son las actividades que van a realizar en tal curso y que tiene que ser de calidad y que tiene que estar el curso coordinado. Entonces ahí, hay varios elementos que son súper potentes del programa del liceo. Y por supuesto que haya una profundización también en los contenidos, que muchas veces eso no se ve o no lo pide el programa oficial, acá si debe existir una profundización en los contenidos, que eso también les va a dar unas herramientas súper importantes después cuando ellos ya terminen su enseñanza media o la educación ya más formal. Esa profundización, que haya un capital cultural que sea amplio, variedad de textos también, eso es súper importante, no está estar trabajando siempre los mismos textos que ellos puedan conocer. Por lo menos tener la idea de que leyeron a tal autor, que leyeron textos más contemporáneos, no

quedarse solamente con lo antiguo, que también se trabaja, que también se le da mucha mucha importancia y es relevante, pero que se haga un recorrido por distintos tipos de autores, distintas temáticas. Ahí, hay varios elementos que son súper potentes en el programa.

Anexo 13. Respuestas de los estudiantes en pregunta abierta de la encuesta.

Estudiante	Si desea comentar y/o agregar algún aspecto de lo señalado en la encuesta sobre sus clases de Lenguaje y Comunicación, hágalo en el espacio asignado a continuación.
LB1E4	Las clases deberían ser más didácticas.
LB1E17	Me gustaría que se consideraran también los gustos de las estudiantes para realizar la elección de los libros (al menos uno).
LB1E29	La clase de Lenguaje y comunicación debería ser evaluada con pruebas de desarrollo ya que así se puede ver reflejado el verdadero conocimiento de las estudiantes.
LB1E30	Deberían poner una casilla de “no sé” o “más o menos”, un término intermedio.
LB1E31	Considerar el mal ambiente generado por el sistema escolar, las respuestas podrían ser a consecuencia de esto y no de la materia en sí misma.
LB1E37	Mi profesora de lenguaje es genial, es muy didáctica y aprendo mucho en sus clases. Pero el profe de departamento es muy cuadrado y no permite el desarrollo de otras habilidades.
LB1E41	Mi profe de lenguaje común es la más seca del liceo.
LB1E44	Básicamente la malla curricular de este año fue LEER. Quizá por eso no se obtendrá una “buena” evaluación.
LB1E45	En pto 10, es un tema personal, no influye en el liceo, y pto 12 no sé, no hablo en clases, pero supongo que sería valorado.
LB2E50	Creo que en si, la calidad de formación de los profesores de área de lenguaje es muy buena, además que los temas tratados en clases siempre se complementan con actividades, ya sean para aplicar lo aprendido, o por ejemplo, como lo es este año, enfocado en la PSU. Los profesores, el contenido y su desarrollo es muy bueno. Una recomendación que haría sería si se pudieran disminuir las horas de lenguaje a la semana, pero tratando de pasar la misma materia, con la misma calidad (porque actualmente tenemos los lunes, martes, miércoles y viernes lenguaje).
LB2E51	* Me gustaría que en la asignatura de lenguaje y comunicación no hicieran tantos trabajos para la casa, sino que se realicen en el horario de clases. * Sin embargo, la calidad de profesores que tenemos en este liceo es notable y la convivencia en clases también. Sería ideal que en todos los liceos se de la posibilidad de tener profesores de excelencia y además tener más alumnos interesados en aprender.
LB2E53	Las clases de lenguaje son dinámicas y divertidas, y se exploran

	distintos aspectos del lenguaje aplicables no solo en la PSU sino en la vida cotidiana.
LB2E54	Las clases en sí no nos han enseñado directamente a tener un buen uso del vocabulario, sin embargo, la forma de expresarse de los profesores, las exigencias, correcciones y los textos usados me han permitido ampliar mi lenguaje.
LB2E55	En mi opinión creo que las clases de Lenguaje en mi liceo son bastante completas lo que permite que mi aprendizaje sea muy eficiente.
LB2E60	Considero que el hecho de que leamos textos más cercanos a nosotros como jóvenes, se hace más interesante la dinámica, y menos monótona, fomentando las ganas por leer más.
LB2E68	Creo que uno de los aspectos más destacables es el esfuerzo que hacen los profesores por incrementar nuestro léxico.
LB2E80	Las profesoras de Lenguaje del Liceo Bicentenario San Pedro han sido de grande ayuda para mí, ya que explican muy bien los contenidos. Sin embargo, considero que hace falta hacer las clases más didáctica y entretenidas para abarcar a más compañeros a los que quizás no les interesa mucho la asignatura.
LB2E87	En cuanto a la pregunta 6 de la categoría de “Lectura”, quisiera aclarar que esa reflexión personal muchas veces es complementada por la reflexión de mis compañeros en actividades grupales, cosa que encuentro muy valorable y enriquecedora, pues abre paso a más opiniones igual de importantes.
LB2E88	En el indicador n°5 puse que no estoy de acuerdo, ya que es necesario para la vida, creo yo, conocer textos de mayor complejidad, puesto a que durante nuestra vida tendremos que enfrentarnos a algún texto así.
LB2E89	Se podrían mejorar los textos, podrían incluir textos más actuales.
LB2E90	Considero que debería existir un espacio más amplio para tratar exclusivamente léxico.
LB2E94	Hay demasiadas guías de comprensión con nota, me va mejor en los ensayos PSU que en esas guías.
LB2E95	Personalmente, las clases de lenguaje y comunicación me ayudaron bastante desde que era un pequeño. Ya que no tenía muy buena ortografía, comprensión lectora y redacción, pero ahora soy mucho mejor y me siento más integrado a la sociedad.
LB2E101	Me encuentro con la necesidad de apuntar al sistema educativo un nuevo planteamiento frente a las clases tradicionales. A mí parecer el alumno, pierde todo interés al vincularse con textos de poca

	actualidad, textos que nos hablan de hace miles de años atrás. Propongo aumentar y actualizar la temática de estos textos y del estudio de estos, generando interés e innovando la educación, ya que el sistema sigue igual, pero las sociedades cambian.
LB2E106	No comprendo a qué apunta la pregunta, más bien afirmación, 11 y 12, por eso las dejé en blanco.
LB2E107	Motivar la elección de lectura personal a los alumnos, sin obligándonos a leer solo lo establecido.
LB2E110	La integración de libros y todo tipo de textos chilenos, creo que sería una gran medida para conocer de Literatura chilena, y no solo extranjera como pasa regularmente. También que ojalá se incluyera literatura contemporánea en clases y libros obligatorios en plan lector.
LB2E114	Todo lo que aprendemos y discutimos en clases, me hace sentir segura para enfrentarme a diversas situaciones y poder dialogar y discutir con personas provenientes de cualquier lugar.
LB2E115	Estas clases están más enfocadas a la preparación de psu y simce, ya que más les interesa los resultados que obtengamos. Puntajes que quedan al nombre del LB2.
LB2E116	Me desagrada que Lenguaje 4to medio sea principalmente psu, no se pueden basar 10 meses de educación en eso.