



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Saber estudiantil en torno al aprendizaje: Un análisis desde la perspectiva de los estudiantes de enseñanza media de una comuna popular de la región Metropolitana de Santiago de Chile

Marco Antonio Avilés Caniuñir

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



Facultad de Educación

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Programa de Doctorado Educación y Sociedad

Saber estudiantil en torno al aprendizaje: Un análisis desde la perspectiva de los estudiantes de enseñanza media de una comuna popular de la región Metropolitana de Santiago de Chile

Tesis doctoral

Barcelona, septiembre 2015



Facultad de Educación

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Programa de Doctorado Educación y Sociedad

Saber estudiantil en torno al aprendizaje: Un análisis desde la perspectiva de los estudiantes de enseñanza media de una comuna popular de la región Metropolitana de Santiago de Chile

Tesis doctoral presentada por Marco Antonio Avilés Caniuiñir,
para la obtención del título de doctor
Dirigida por la Dra. Núria Giné Freixes

Barcelona, septiembre 2015

ÍNDICE

	Pág.
BLOQUE I: PRESENTACIÓN Y PROPÓSITOS	1
Identificación del problema	3
Objetivos del estudio	4
Justificación y oportunidad del tema objeto de estudio	5
Ejes estructuradores	9
Estructura general	10
BLOQUE II: MARCO CONCEPTUAL	11
Capítulo 1: Los estudiantes como agentes con saber y voz propia	13
1.1 Coordinadas predominantes de localización de los estudiantes en la institución escolar	13
1.2 Movimiento la voz del alumnado	14
1.2.1 Los derechos de la infancia y los jóvenes como argumento del movimiento voz del alumnado	14
1.2.2 Forma de participación de los estudiantes en la investigación educativa en el contexto de movimiento la voz del alumnado	16
1.2.3 La acústica en la consulta al alumnado: afonías y sonido	16
1.3 Los estudiantes como testigos expertos	18
1.4 El potencial del saber de los estudiantes en torno al aprendizaje escolar	21
1.5 A modo de síntesis	23
Capítulo 2: Los sistemas educativos	24
2.1 Los sistemas de escolarización como manufactura social	24
2.2 Las funciones de las instituciones educativas	26
2.2.1 Perspectiva de los influjos socializadores en las prácticas y experiencias de enseñanza y aprendizaje escolar desde la sociología de la educación	28
2.3 Desafíos y opciones para los sistemas educativos	31

2.4	A modo de síntesis	33
	Capítulo 3: Sistema educativo chileno	34
3.1	Marco normativo	34
3.2	Sistema Nacional de aseguramiento de la calidad de la educación	39
3.3	El gasto público en educación	41
3.4	Prestadores educacionales en el sistema chileno	42
3.5	Estructura vigente del sistema educacional en Chile	44
	3.5.1 Organización de la educación media	45
3.6	Algunos datos de la escolarización obligatoria en Chile	46
	3.6.1 Datos de los estudiantes	46
	3.6.1.1 Matrícula de la educación media	46
	3.6.1.2 Matrícula por tipo de prestador educacional	46
	3.6.1.3 Datos sobre resultados académicos	48
	3.6.2 Datos de los docentes	50
	3.6.2.1 Algunos datos socio demográficos	50
	3.6.2.2 Panorama de los años de experiencia de los docentes	51
	3.6.2.3 Algunos datos de desempeño docente	52
	3.6.2.4 Sobre las condiciones de trabajo y remuneraciones docentes en Chile	53
3.7	Algunos datos sociales y educativos de la comuna de Conchalí	54
3.8	A modo de síntesis	55
	Capítulo 4: Las enseñanzas y aprendizajes escolares	57
4.1	Las enseñanzas escolares	58
	4.1.1 Los aportes de las teorías del aprendizaje como argumento de la complejidad en la enseñanza escolar	63
4.2	Los aprendizajes escolares	68
4.3	Algunos modos que adopta la enseñanza y el aprendizaje escolar	70

4.3.1	La enseñanza y el aprendizaje como transmisión de conocimientos	71
4.3.2	La enseñanza y el aprendizaje escolar como entrenamiento de habilidades	72
4.3.3	La enseñanza y el aprendizaje como fomento del desarrollo natural	72
4.3.4	La enseñanza como producción de cambios conceptuales	73
4.4	A modo de síntesis	73
Capítulo 5: Esquema, conceptos y elementos para comprender la enseñanza y aprendizaje escolar en su complejidad		74
5.1	La igualdad de oportunidades escolares como unidad de significado del área de intercambios ideológicos de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar	75
5.1.1	El principio de igualdad de oportunidades como ideología socioeducativa	75
5.1.2	El principio de igualdad de oportunidades en el aula	78
5.1.3	Contenidos considerados del principio de igualdad de oportunidades como unidad de comprensión	83
5.2	La tarea académica como unidad de significado del área de intercambios académicos de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar	83
5.2.1	Contenidos considerados de la tarea académica como unidad de comprensión	86
5.3	Las relaciones social como unidad de significado del área de intercambios socio-afectivos de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar	86
5.3.1	Contenidos considerados de la relación social como unidad de comprensión	95
5.4	A modo de síntesis	95
BLOQUE III: CRITERIOS METODOLÓGICOS Y DISEÑO		97
Capítulo 6: Opciones para investigar los fenómenos educativos		99
6.1.	Supuestos básicos que definen la investigación como educativa	100
6.2	Los marcos interpretativos: la etnometodología y el interaccionismo simbólico	104
Capítulo 7: Investigar los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar a través de estudiantes chilenos de liceos municipales		107
7.1	La muestra	107
7.2	El corpus de datos	113

7.3	Criterios de rigor	120
7.3.1	Valor de verdad: Credibilidad	120
7.3.2	Aplicabilidad: Transferibilidad	122
7.3.3	Consistencia; Dependencia	123
7.3.4	Neutralidad: Confirmabilidad	124
	BLOQUE IV: ESTUDIO EMPÍRICO	127
	Capítulo 8: Análisis de la información obtenida	129
8.1	Nivel uno: Lo que dicen los estudiantes	129
8.1.1	Lo que dicen los estudiantes de la docencia	130
8.1.2	Lo que dicen los estudiantes de sí mismos en el proceso de aprendizaje escolar	182
8.1.3	Lo que dicen los estudiantes sobre el contexto social y escolar	235
8.1.4	Lo que dicen los estudiantes sobre los Contenidos escolares	289
8.1.5	Conteo de los datos obtenidos	299
8.1.6	Discurso y atributos	304
8.1.7	Discurso y centros educativos	312
8.2	Nivel dos: Modelaje de los datos obtenidos	317
8.2.1	Modelo general de la actividad social y académica del aula escolar; contexto y saberes como contenido y continente de una vivencia sistémica del aula	317
8.2.2	Modelaje de la actividad social y académica de los docentes en el aula escolar	322
8.2.3	Modelaje de la actividad social y académica de los estudiantes en el aula escolar	327
8.3	Tercer nivel de análisis: Interpretación de los datos que describen la actividad social y académica de los docentes y estudiantes en el aula	333
8.3.1	Interpretación de la actividad social y académica del docente en el aula	333
8.3.2	Interpretación de la actividad social y académica de los estudiantes en el aula	343
8.3.3	Interpretación del discurso de los estudiantes sobre el contexto social y escolar	349

8.3.4 Interpretación del discurso producido por los estudiantes respecto de los contenidos escolares	357
8.4 Las aportaciones nucleares de los estudiantes sobre el aprendizaje escolar	359
8.4.1 Aportaciones nucleares	359
8.4.2 Principales lineamientos a modo de propuesta de mejora	364
BLOQUE V: CONCLUSIONES	371
V.1 Conclusiones	373
Capítulo 9: Identificar los saberes que tienen los estudiantes relacionados con el aprendizaje escolar en los liceos municipales de la comuna de Conchalí (Objetivo 1)	374
9.1 Sobre el asunto de los estudiantes como informantes autorizados del proceso de aprendizaje escolar en la investigación educativa	374
9.2 Los saberes de los estudiantes en torno al aprendizaje escolar	374
9.2.1 Entorno a la DOCENCIA (número de aportaciones más elevado: 660 unidades de significado)	375
9.2.2 Entorno a los ESTUDIANTES (número de aportaciones: 344 unidades de significado)	377
9.2.3 Sobre el CONTEXTO SOCIAL Y ESCOLAR (número de aportaciones: 240 unidades de significado)	379
9.2.4 Sobre los CONTENIDOS ESCOLARES (número de aportaciones: 39 unidades de significado)	381
Capítulo 10: Describir en términos de metodología didáctica los saberes de los estudiantes relacionados con el aprendizaje escolar que pueden ser incorporados a los procesos de mejora de la docencia y la mejora escolar en los liceos municipales de la comuna de Conchalí (Objetivo 2)	382
10.1 Los saberes de los estudiantes en torno al aprendizaje escolar como recurso para los procesos de mejora de la docencia y la mejora escolar en los liceos municipales de la comuna de Conchalí	382
Capítulo 11: Desarrollar una propuesta de aplicación de las líneas fuertes o nodos de los saberes de los estudiantes en torno al aprendizaje escolar, teniendo como referente la mejora de la docencia y la mejora educativa en los liceos municipales de la comuna de Conchalí (Objetivo 3)	391

11.1 Nodos de los saberes de los estudiantes en torno al aprendizaje escolar aplicados a los agentes del aula	391
11.1.1 Nodos de los saberes de los estudiantes en torno a aprendizaje escolar aplicados a los docentes	391
11.1.2 Nodos de los saberes de los estudiantes en torno al aprendizaje escolar aplicados a los estudiantes	392
11.2 Nodos de los saberes de los estudiantes en torno al aprendizaje escolar aplicado al contexto social y escolar	393
11.2.1 Nodos de los saberes de los estudiantes en torno al aprendizaje escolar aplicado al contexto escolar	393
11.2.2 Nodos de los saberes de los estudiantes en torno al aprendizaje escolar aplicado al contexto social	394
11.3 Nodos de los saberes de los estudiantes en torno al aprendizaje escolar aplicado a los contenidos escolares	394
V.2 A modo de epílogo	395
BLOQUE VI: BIBLIOGRAFÍA	397
Bibliografía	399
BLOQUE VII: ANEXOS	CD

Índice de figuras y cuadros

	Pág.
BLOQUE II: MARCO CONCEPTUAL	
Capítulo 3: Sistema educativo chileno	
Figuras	
Figura 1: Versión original y vigente del numeral 10 del artículo 19 de la Constitución Política de la República de Chile de 1980, que se refiere al derecho a la educación	35
Figura 2: Gasto público en educación total, porcentaje del Producto Interno Bruto: América Latina y Chile 2006-2011	42
Figura 3: Representación de los niveles educativos en Chile	44
Figura 4: Matrícula Educación media 2013 por prestador educacional	47
Figura 5: Porcentaje de adolescentes de 14 a 17 años que asisten a Educación Media según dependencia administrativa del establecimiento por quintil de ingreso autónomo per cápita del hogar (2011-2013)	48
Figura 6: Tasa de aprobación estudiantes de educación media, según sexo Periodo 1998-2013	48
Figura 7: Tendencia en resultados en Comprensión lectora y matemática en segundo medio por grupo socioeconómico en prueba SIMCE, periodo 2013-2013	49
Figura 8: Tendencia resultados en Lectura y Matemática de estudiantes de segundo medio en prueba SIMCE, periodo 2013-2013	50
Figura 9: Porcentaje docentes hombres y mujeres en educación Parvularia, Básica, Media Científico Humanista y Media Técnico Profesional, año 2013	51
Figura 10: Resultados nacionales procesos de evaluación docente 2010 al 2013	52
Capítulo 4: La enseñanza y los aprendizajes escolares	
Figuras	
Figura 11: Modelo de la <i>intervención educativa</i> de Lenoir	59
BLOQUE III: CRITERIOS METODOLÓGICOS Y DISEÑO	
Capítulo 6: Opciones para investigar los fenómenos educativos	
Figuras	
Figura 12: Investigación educativa e investigación sobre educación	100

Capítulo 7: Investigar los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar a través de estudiantes chilenos de establecimientos municipales

Figuras

Figura 13: Términos Racionalistas y Naturalistas apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad **120**

Cuadros

Cuadro 1: Respuesta a la convocatoria por establecimiento y ciclo educativo **109**

Cuadro 2: Conformación de los grupos de discusión por atributos, según la respuesta a las convocatorias realizadas **110**

Cuadro 3: Configuración de la muestra según atributo Rendimiento académico **112**

Cuadro 4: Resumen de los grupos de discusión constituidos por establecimiento, nivel educativo y rendimiento académico **112**

Capítulo 8: Análisis de la información obtenida

Figuras

Figura 14: Componentes y relaciones que se expresan en los hechos, actitudes e intercambios sociales y académicos que ocurren en el aula escolar, desde perspectiva de los estudiantes de enseñanza media de los liceos municipales de la comuna de Conchalí de la región metropolitana de Santiago de Chile **320**

Figura 15: Intervenciones de los estudiantes en las que es posible que expresan influjos del contexto social y escolar en los hechos, actitudes e intercambios sociales y académicos que ocurren en el aula escolar **321**

Figura 16: Representación de las relaciones entre categorías y subcategorías de la actividad social y académica del aula del docente destacadas en el discurso producido por los estudiantes que participaron de la investigación **322**

Figura 17: Representación de los componentes destacados en el discurso de los estudiantes que describe y valora la actividad social y académica de los docentes en el aula escolar con cita de textos **326**

Figura 18: Representación de las relaciones destacadas en la descripción de la actividad social y académica de los estudiantes en el aula **327**

Figura 19: Representación de los componentes destacados en el discurso de los estudiantes sobre su actividad en social y académica el aula escolar con cita de textos **332**

Cuadros

Cuadro 5: Resumen de intervenciones y de unidades de significado identificadas por macrocategoría	129
Cuadro 6: Categorías emergentes en el discurso de los estudiantes respecto al quehacer de los en el aprendizaje escolar	130
Cuadro 7: Subcategorías emergentes en el discurso de los estudiantes respecto al repertorio de estrategias y técnicas de los docentes en el aprendizaje escolar	132
Cuadro 8: Unidades de significado de la subcategoría estrategias y técnicas de enseñanza escolar	139
Cuadro 9: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre estrategias y técnicas de enseñanza escolar	140
Cuadro 10: Unidades de significado sobre estrategias y técnicas de motivación por el trabajo y el aprendizaje escolar	145
Cuadro 11: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre estrategias y técnicas de motivación por el trabajo y el aprendizaje escolar	146
Cuadro 12: Unidades de significado sobre estrategias y técnicas de atención a la diversidad cognitiva de los estudiantes en el aula	149
Cuadro 13: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre estrategias y técnicas de atención a la diversidad cognitiva	150
Cuadro 14: Unidades de significado sobre estrategias y técnicas de orden y control conductual de los estudiantes en las horas de clases	153
Cuadro 15: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre estrategias y técnicas de orden y control conductual de los estudiantes en las horas de clases	154
Cuadro 16: Resumen subcategorías emergentes en el discurso de los estudiantes respecto a las habilidades sociales de los docentes	155
Cuadro 17: Unidades de significado referidas a trato profesor-alumno	159
Cuadro 18: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre trato profesor-alumno	160
Cuadro 19: Unidades de significado referidas a estados ánimos y humor (es) de los docentes	162
Cuadro 20: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre estado(s) de ánimo(s) y humor(es) de los docentes	164

Cuadro 21: Unidades de significado contenidas en la categoría motivación por lograr el aprendizaje escolar	165
Cuadro 22: Unidades de significado referidas a motivación profesional por agrupamiento	168
Cuadro 23: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre Motivación Profesional	169
Cuadro 24: Unidades de significado referidas a uso de medios y materiales para la enseñanza escolar	170
Cuadro 25: Unidades de significado referidas a uso de medios y materiales para la enseñanza escolar	175
Cuadro 26: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre medios y materiales para la enseñanza	176
Cuadro 27: Unidades de significado referidas a nociones de la enseñanza y aprendizaje escolar	177
Cuadro 28: Unidades de significado referidas a las nociones de la enseñanza y aprendizaje escolar	179
Cuadro 29: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado unidades relacionadas con las nociones de la enseñanza y aprendizaje escolar	180
Cuadro 30: Resumen del discurso de los estudiantes referido a las decisiones y actuaciones que son competencia de los docentes en los proceso de enseñanza y aprendizaje escolar	181
Cuadro 31: Categorías emergentes en el discurso de los estudiantes respecto a su quehacer en el aprendizaje de los saberes escolares	182
Cuadro 32: Unidades de significado referidas a las nociones el aprendizaje escolar	183
Cuadro 33: Unidades de significado referidas a las nociones sobre el aprendizaje escolar de los estudiantes	189
Cuadro 34: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado nociones sobre el aprendizaje escolar	190
Cuadro 35: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre la evaluación escolar	192
Cuadro 36: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre nociones sobre la evaluación escolar	194

Cuadro 37: Subcategorías emergentes en el discurso de los estudiantes respecto a su actitud y relación con los aprendizajes escolares	195
Cuadro 38: Unidades de significado sobre gustos e intereses académicos como elemento de actitud y relación de los estudiantes con el aprendizaje escolar	199
Cuadro 39: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre gustos e intereses académicos como actitud y relación con el aprendizaje de materias escolares de los estudiantes	200
Cuadro 40: Unidades de significado sobre querer aprender como elemento de actitud y relación de los estudiantes con el aprendizaje escolar	202
Cuadro 41: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre querer aprender como actitud y relación de los estudiantes con el aprendizaje de materias escolares	203
Cuadro 42: Unidades de significado sobre esfuerzo personal como elemento de actitud y relación de los estudiantes con el aprendizaje escolar	205
Cuadro 43: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre esfuerzo personal como actitud y relación con el aprendizaje de materias escolares	206
Cuadro 44: Subcategorías emergentes en el discurso de los estudiantes respecto a sus actuaciones para aprender en el proceso de su aprendizaje escolar	207
Cuadro 45: Unidades de significado sobre poner atención como una actuación estudiantil en el aprendizaje escolar	210
Cuadro 46: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre poner atención como una actuación para aprender	211
Cuadro 47: Unidades de significado sobre autocontrol conductual como una actuación estudiantil para aprender	213
Cuadro 48: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre autocontrol conductual como una actuación para aprender en la sala de clases	214
Cuadro 49: Unidades de significado sobre trabajar como una actuación estudiantil en el aprendizaje escolar	216
Cuadro 50: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado referidas a trabajar como una actuación personal de los estudiantes para aprender en la sala de clases	217
Cuadro 51: Unidades de significado sobre participar como una actuación estudiantil en el aprendizaje escolar	218

Cuadro 52: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre participación como una actuación personal de los estudiantes para aprender en la sala de clases	220
Cuadro 53: Categorías emergentes en el discurso de los estudiantes respecto a sus nociones y saberes sobre su oficio de estudiante	221
Cuadro 54: Unidades de significado sobre rendir como noción y saber sobre el oficio de estudiante	223
Cuadro 55: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre rendir como componente del oficio como estudiante	224
Cuadro 56: Unidades de significado sobre adaptarse a la exigencia docente como noción y saber sobre el oficio de estudiante	226
Cuadro 57: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre adaptación a la exigencia docente como noción sobre su oficio como estudiante	227
Cuadro 58: Unidades de significado sobre respeto al profesor como noción y saber sobre el oficio de estudiante	229
Cuadro 59: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre respetar al profesor como noción sobre su oficio como estudiante	230
Cuadro 60: Unidades de significado sobre tratar con el profesor como noción y saber del oficio de estudiante	232
Cuadro 61: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre saber tratar con el profesor como noción del oficio de estudiantes	232
Cuadro 62: Resumen del discurso producido por los estudiantes convocados sobre los aspectos que reconocen como inherentes en el proceso de aprendizajes escolar	234
Cuadro 63: Categorías emergentes en el discurso de los estudiantes referidas al contexto social y escolar	235
Cuadro 64: Subcategorías emergentes en el discurso de los estudiantes respecto a entorno escolar	237
Cuadro 65: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre el sistema normativo escolar	241
Cuadro 66: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre el sistema normativo escolar	241

Cuadro 67: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre infraestructura y recursos de los centros escolares	245
Cuadro 68: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre infraestructura y recursos de los centros escolares	245
Cuadro 69: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre convivencia estudiantil	248
Cuadro 70: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre convivencia de los estudiantes	249
Cuadro 71: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre gestión administrativa administrativo	251
Cuadro 72: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre gestión administrativa	252
Cuadro 73: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre condiciones laborales docentes	254
Cuadro 74: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre condiciones laborales docentes	255
Cuadro 75: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre evaluación docente	257
Cuadro 76: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre evaluación docente	258
Cuadro 77: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre estilos docentes	259
Cuadro 78: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre estilos docentes	260
Cuadro 79: Subcategorías emergentes en el discurso de los estudiantes sobre entorno ideológico	262
Cuadro 80: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre sistema educativo	266
Cuadro 81: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre sistema educativo	267
Cuadro 82: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre ideología socioeducativa	269

Cuadro 83: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre ideologías socioeducativa	271
Cuadro 84: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre ideología sociopolítica	273
Cuadro 85: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre ideología sociopolítica	274
Cuadro 86: Subcategorías emergentes en el discurso de los estudiantes respecto a entorno familiar	275
Cuadro 87: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre principios y valores familiares	277
Cuadro 88: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre principios y valores familiares	277
Cuadro 89: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre condiciones económicas familiares	279
Cuadro 90: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre condiciones económicas	281
Cuadro 91: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre el nivel educativo familiar	282
Cuadro 92: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre el nivel educativo familiar	283
Cuadro 93: Subcategoría emergente en el discurso de los estudiantes respecto a entorno comunitario	284
Cuadro 94: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre entorno comunitario	285
Cuadro 95: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre entorno comunitario	287
Cuadro: 96: Síntesis del discurso producido por los estudiantes sobre la macrocategoría contexto social y escolar	288
Cuadro 97: Categorías emergentes en el discurso de los estudiantes referidas a contenidos escolares	289
Cuadro 98: Subcategorías emergentes en el discurso de los estudiantes sobre materias escolares	290

Cuadro 99: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre contenidos escolares	293
Cuadro 100: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado unidades de significado sobre los contenidos escolares	294
Cuadro 101: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre saberes escolares	296
Cuadro 102: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado unidades de significado sobre los saberes escolares	297
Cuadro 103: Síntesis del discurso de los estudiantes en torno a la macrocategoría Contenidos escolares	298
Cuadro 104: Conteo de las unidades de significado por macrocategoría	299
Cuadro 105: Conteo de las unidades de significado de la macrocategoría Docente	299
Cuadro 106: Conteo de las unidades de significado de la macrocategoría Estudiantes	300
Cuadro 107: Conteo de las unidades de significado de la macrocategoría Contexto social y escolar	300
Cuadro 108: Conteo de las unidades de significado de la macrocategoría Contenidos escolares	301
Cuadro 109: Panorama de los datos obtenidos por categoría, grupo de discusión y agrupamiento	302
Cuadro 110: Composición de la muestra total	304
Cuadro 111: Atributos proporcionalmente destacados entre los estudiantes que originaron las unidades de significado contenidas en las subcategorías relacionadas con la macrocategoría Docente	306
Cuadro 112: Atributos proporcionalmente destacados entre los estudiantes que originaron las unidades de significado contenidas en las subcategorías de la mega categoría Estudiante	308
Cuadro 113: Atributos proporcionalmente destacados entre los estudiantes que originaron las unidades de significado contenidas en las subcategorías de la macrocategoría Contexto social y escolar	310
Cuadro 114: Atributos proporcionalmente destacados entre los estudiantes que originaron las unidades de significado contenidas en la macrocategoría Contenidos escolares	311
Cuadro 115: Proporción de la muestra convocada por centro educativo	312

Cuadro 116: Centro proporcionalmente destacado en las unidades de significado de la macrocategoría Docentes	313
Cuadro 117: Centro proporcionalmente destacado en las unidades de significado de la macrocategoría Estudiantes	314
Cuadro 118: Centro proporcionalmente destacado en las unidades de significado de la macrocategoría Contexto social y escolar	315
Cuadro 119: Centro proporcionalmente destacado en las unidades de significado de la macrocategoría Contenidos escolares	316
Cuadro 120: Aspectos que transversalmente apuntan a la actividad docente orientada a la transmisión de información o contenidos	334
Cuadro 121: Aspectos transversales que representan a los estudiantes como agentes activos en el aula escolar	343
Cuadro 122: Aspectos destacados del discurso producido por los estudiantes sobre el entorno escolar que influyen en los aprendizajes escolares	350
Cuadro 123: Aspectos destacados del discurso producido por los estudiantes sobre el entorno ideológico que influyen en los aprendizajes escolares	353
Cuadro 124: Aspectos destacados del discurso producido por los estudiantes sobre el entorno familiar y comunitario que indican responsabilidades y dilemas éticos para los jóvenes	355
Cuadro 125: Aspectos destacados del discurso de los estudiantes sobre los contenidos escolares que describen un desafío para el sistema escolar y docentes	358

BLOQUE I: PRESENTACIÓN Y PROPÓSITOS

**«¿Por qué una estrella se enlaza
con otra, como un dibujo?
y ¿por qué el escaramujo
es de la rosa y el mar?
yo vivo de preguntar:
saber no puede ser lujo».**

El escaramujo, Silvio Rodríguez

Identificación del problema

Generalmente al tratar muchos de los asuntos escolares se tiene a los estudiantes como un referente abstracto. A pesar de que sabemos que la política educativa, las instituciones, el currículum, el trabajo de los docentes en el aula son para los sujetos-alumnos, la mayoría de las veces en la forma en que se plantean los desafíos, problemas y prioridades educativas, los estudiantes quedan apartados y ausentes como actores del sistema escolar.

La categoría *alumno* es una configuración construida, impuesta y mantenida fundamentalmente desde el mundo de los adultos. Predominan y se asocian en ella; al menos tres elementos: la necesidad de disciplina, de cuidado y protección que requieren los alumnos. Estas tres características influyen de manera importante en el trato como en la valoración que se tienen de ellos como aprendices y actores sociales. *“Al creer que son «menores», no nos importa su voz y no les consultamos para elaborar o reconstruir la idea que tenemos acerca de quiénes son”* (Gimeno, 2003, p. 14). La infancia y la juventud han cambiado. Los niños y jóvenes han desarrollado mayor conciencia de ciertos derechos y de su posición y participación como agentes sociales. Las instituciones escolares deben construir y producir otros relatos o representaciones, en los que se supere especialmente las ideas de inferioridad, incapacidad, e inmadurez de los estudiantes.

Estos nuevos relatos suponen, entre otros aspectos, situar a los estudiantes como actores que tienen algo importante que decir y que merecen ser escuchados, y que su experiencia como aprendices les otorga derecho y legitimidad para informar, opinar y juzgar la calidad de la enseñanza que reciben y a partir de esa información se puede analizar el funcionamiento del sistema escolar en general y el quehacer de los docentes en el aula. Esta reconceptualización de los estudiantes también supone pensar de otro modo la escuela y reorientar los énfasis de las reformas que se implementan para su mejora. En la mayoría de los casos

“las reforma educativas suelen detenerse más en la búsqueda de la mejora de la calidad de la enseñanza, la actualización de los contenidos, el cambio de las estructuras organizativas y de la gestión, de los intereses de los profesores, que en la calidad del aprendizaje. Se pregunta poco por los cambios que desde las condiciones de los sujetos receptores se deberían acometer. Cuando se dice que una innovación fracasa o tiene éxito pocas

veces se apela a qué representa lo uno o lo otro para el alumno, en qué mejora su calidad de vida” (Gimeno, 2003, p. 18)

Al mantener los supuestos de los estudiantes como *menores*, se margina su experiencia y su saber en torno al aprendizaje, sus sueños, sensibilidad y creatividad del sistema escolar. El estudiante y todo su mundo son parte del territorio escolar y merecen atención. Debe importar tanto los resultados académicos como los estudiantes, debe importar el éxito y fracaso escolar tanto como los sujetos que logran el éxito y los que fracasan en la trayectoria escolar.

Un primer paso en este proceso de inclusión del mundo de los estudiantes en la mejora escolar es escuchar y conocer su punto de vista como aprendices. Creo que es importante permitir a los estudiantes expresarse y participar con su saber en los procesos de mejora escolar. En la medida que ponemos atención en lo que dicen de sus experiencias escolares se reconfigura la categoría estudiante y también se puede mejorar los ambientes escolares para que sean espacios más sustantivos y menos hostiles para los jóvenes.

Convencido de que su saber y perspectiva pueden enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar, se plantea el desafío de la escucha a los estudiantes, a partir de la siguiente pregunta y objetivos de investigación:

¿Qué aspectos del saber de los estudiantes relacionados con el aprendizaje escolar, pueden ser incorporados al proceso de mejora escolar y de la docencia en los liceos municipales de la comuna de Conchalí?

Objetivos del estudio

- Identificar los saberes que tienen los estudiantes relacionados con el aprendizaje escolar en los liceos municipales de la comuna de Conchalí.
- Describir en términos de metodología didáctica los saberes de los estudiantes relacionados con el aprendizaje escolar que pueden ser incorporados a los procesos de mejora de la docencia y la mejora escolar en los liceos municipales de la comuna de Conchalí.
- Desarrollar una propuesta de aplicación de las líneas fuertes o nodos de los saberes de los estudiantes en torno al aprendizaje escolar, teniendo como referente la mejora de la docencia y la mejora educativa en los liceos municipales de la comuna de Conchalí.

Justificación y oportunidad del tema objeto de estudio

Más calidad en la educación en general y la mejora de la enseñanza en particular ocupa cada vez más atención e importancia en las orientaciones, definiciones y organización de la mayoría de los sistemas educativos. También son desafíos y aspiraciones de docentes y estudiantes.

En este contexto la mejora de la enseñanza y los aprendizajes escolares, en particular, pueden ser considerados un tema político, de investigación, de opinión pública y un tema profesional.

La aportación de la mirada estudiantil a la mejora de la enseñanza y aprendizaje escolar como tema político

El Banco Mundial ha mantenido desde hace 50 años aproximadamente una política de financiamiento y promoción de la educación en los países en desarrollo. El Banco Mundial administra una cartera de US\$11 000 millones, con operaciones en 71 países. Entrega un promedio de US\$2800 millones anuales en nuevo financiamiento para los países más pobres, así como para aquellos de ingreso mediano (Banco Mundial, 2014a). Por el financiamiento recibido, los países se comprometen a rendir cuenta de la calidad educativa, poniendo acento en la medición de los resultados académicos de los estudiantes. La iniciativa SABER (Systems Approach for Better Education Results) da cuenta de ello. El Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación, respalda a más de 100 países en la evaluación de sus políticas educativas y la identificación de las prioridades factibles en este campo.

En el caso particular de Chile, las últimas tres décadas, se han sumado recursos, esfuerzos e iniciativas para conseguir más calidad en el sistema escolar. Entre ellas se pueden destacar la configuración de una institucionalidad, como garante de la calidad del sistema educativo, las iniciativas impulsadas con respecto a la docencia y las que miden los resultados académicos de los estudiantes.

La institucionalidad creada para la calidad educativa se materializa tanto en legislación como en la creación de organismos públicos. De la legislación mencionamos la Ley General de Educación (Mineduc, 2009) y la ley de Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media (Mineduc, 2011). Los organismos públicos creados para el monitoreo de la

calidad del sistema educativo son la Superintendencia de Educación y la Agencia de la Calidad de la Educación.

Respecto de la docencia, se ha implementado en el año 2006 un proceso de evaluación docente¹ y en el año 2008 un programa de evaluación de la formación inicial docente². Ambos presentados como formas de fortalecer la profesión docente y con ello la calidad educativa.

Respecto de los resultados académicos de los estudiantes, estos son medidos mediante una prueba censal que deben rendir los estudiantes en algunos niveles de la enseñanza básica y media.

Pese a todos estos esfuerzos e iniciativas la mejora en calidad del sistema educativo y de la enseñanza en particular en Chile, no se logra el avance deseado o esperado. Considerando los resultados académicos o curriculares medidos en las pruebas censales y los informes de las pruebas internacionales en que participan estudiantes chilenos como la prueba PISA y TIM, se desprende un desafío importante en términos de calidad educativa y del aprendizaje escolar, dada la constatación de brechas significativas en términos de aprendizaje en el sistema escolar, que destacan el rezago de los estudiantes de menor nivel socioeconómico del país en comparación con los de mayor nivel.

La mirada del estudiante, desde dentro del propio sistema, puede aportar acentos en determinados aspectos en los que centrar los esfuerzos de la política educativa.

¹ El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente es una evaluación obligatoria para los docentes que se desempeñan en los establecimientos municipales del país.

² El Programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente, evalúa, en forma voluntaria, competencias generales y conocimientos fundamentales que han adquirido los estudiantes de los últimos años de las carreras de educación parvularia y pedagogía general básica.

La aportación de la mirada estudiantil a la mejora del aprendizaje escolar como tema de investigación

Casi en paralelo con la iniciativa del Banco Mundial, se ha implementado un proceso de acercamiento a la escuela y los procesos que ocurren en ella por parte de dos corrientes de investigación con distintas sensibilidades y convicciones epistemológicas sobre el conocimiento y el aprendizaje. Cronológicamente primero se origina la corriente conocida como *eficacia escolar*, más ligada a los supuestos del paradigma *racionalista* (según la diferenciación que emplea Guba, 1989), cuya vertiente más conocida y difundida se centra en los factores que inciden en los resultados académicos de los estudiantes y la caracterización de las escuelas eficaces; esta vertiente piensa y describe a la escuela como un símil de los procesos productivos, se describen los *inputs* y *outputs* en el proceso educativo; se habla directamente de *producción educativa*, rentabilidad e inversión. La segunda corriente conocida como de *mejora de la escuela* ha buscado pensar y comprender la institución educativa y los procesos de aprendizajes que se desarrollan en el aula a partir de su complejidad y los componentes de carácter más cultural de la institución escolar.

Por distintos caminos ambas formas de investigar y entender el cambio educativo y la escuela se han interesado por lo que ocurre en la sala de clases; ya sea como variable o factor de los aprendizajes (como por ejemplo la preocupación por parte del profesor de la autoestima de los estudiantes o las expectativas del profesor respecto de sus estudiantes), o bien, que la mejora educativa es posible y depende en parte importante de lo que hagan y piensen tanto los profesores como propios estudiantes.

En el caso de Chile, el estudio disponible sobre el estado del arte de la investigación y desarrollo de la educación en Chile (CIDE-Universidad Alberto Hurtado, 2007), ofrece un panorama de algunas tendencias y énfasis que caracterizan los esfuerzos investigativos del país, por ejemplo apunta que si se jerarquizan por financiamiento, los estudios que más recursos concentran son: eficacia y eficiencia educativa (19,3%), informática educativa (17,7%), temas de formación y perfeccionamiento docente (16,9%), temas pedagógicos (16,9%), y calidad de educación (10%). Llama la atención -dice el informe- la escasa inversión en temas curriculares (3,2%) y didácticos (1,5%). Del punto de vista de las unidades de análisis consideradas en estas investigaciones, en el estudio se constata que hay poca investigación centrada en el aula. Y como tercera

característica se puede indicar que la investigaciones, mayoritariamente, no se vinculan a ningún nivel educativo y las que sí lo hacen se centran en nivel básico y nivel educación superior.

La mirada estudiantil como agente experiencial puede aumentar la comprensión de cómo inciden cada uno de estos componentes en su propio aprendizaje.

La aportación de la mirada estudiantil a la mejora del aprendizaje escolar como tema de opinión pública

La calidad y la mejora educativa no solo es un anhelo de las instituciones y autoridades financieras, políticas, educacionales y de los investigadores, también lo es para los estudiantes y la sociedad chilena en general. Se debe tener como referente que desde el año 2006, con distinta intensidad, hasta ahora diversas organizaciones de estudiantes secundarios y universitarios y otros actores sociales y ciudadanos han planteado, demandado y protestado por transformaciones al sistema educacional chileno teniendo como bases la gratuidad y la mejora en calidad y equidad del sistema. A partir de este movimiento se ha legislado, y actualmente se desarrolla, una reforma educativa donde se intenta responder a algunas de estas demandas.

Incorporar la mirada de los estudiantes como agentes sociales puede resultar una contribución concreta y muy relevante a la implementación de la reforma.

La aportación de la mirada estudiantil a la mejora del aprendizaje escolar como tema profesional

En sociedades con altos índices de desigualdad como en Chile, los docentes deben disponer de los conocimientos y capacidades para lograr los más altos aprendizajes, especialmente de los sectores de mayor vulnerabilidad social y cultural. Solo un par de referencias: según datos, Chile es el país con mayor desigualdad de ingresos al interior de la OCDE, con un coeficiente de Gini de 0.50 (OCDE, 2011). Por otra parte en la presentación de una publicación encargada por el Senado de Chile se describe que

“Salvo excepciones, el que nació pobre no dejará de serlo en sus 70 a 80 años de vida que hoy la ciencia médica puede ofrecerle. Pero lo hará en una escuela para pobres, vivirá en una vivienda para pobres, tendrá una manera de hablar y de comportarse, e incluso de tomar vacaciones como pobre, así

como una salud de pobres. Finalmente, su jubilación será propia de la gente pobre” (Ferreiro, 2012, p. 5)

Al institucionalizarse las formas de exclusión social en la escuela para pobres se profundizan las brechas educativas y económicas entre los sectores sociales más y menos vulnerables. Esta situación es un reto profesional.

Indagar en el saber en torno al aprendizaje escolar de los estudiantes, en cuanto aprendices, es el propósito de esta investigación. Conocer las representaciones y saberes de los estudiantes es asumida como una necesidad y oportunidad para dar respuesta a muchos anhelos, desafíos y tensiones del campo educativo.

Ejes estructuradores

Esta investigación convergen tres ejes transversales: la voz de los estudiantes; el sistema de escolarización obligatoria; y la enseñanza y el aprendizaje en el sistema de escolarización obligatoria.

Los estudiantes y su saber expresado a través de sus propias narraciones son el soporte y eje fundamental de esta investigación. Fundamentan este interés por indagar desde la perspectiva de los estudiantes los asuntos escolares distintas experiencias y conocimientos que se disponen a partir de la consulta a estudiantes como expertos en el proceso de aprendizaje escolar y también como asesores en los procesos de mejora escolar. Dichos conocimientos y experiencias destacan en el movimiento *voz del alumnado*. En general estas experiencias dan cuenta del potencial que puede tener, la información provista por los estudiantes para mejorar los centros escolares como las prácticas de enseñanza.

El saber estudiantil en torno al aprendizaje puede constituir, en la medida que estemos dispuestos a escucharlo y reconocerle su valor, un complemento importante de la perspectiva y conocimientos de los docentes.

Los sistemas de escolarización son otro eje de esta investigación. Las orientaciones y énfasis propios de las políticas educativas influyen, entre otros aspectos, en los modos en que se materializa la enseñanza y el aprendizaje escolar en la sala de clases. Especialmente a través de los mecanismos de control y burocracia se informa e influye en las prioridades tanto de los centros como en el quehacer docente en torno a la enseñanza y el aprendizaje escolar. De ahí que sea

importante contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las características organizativas de cada sistema escolar.

Por otra parte, finalmente, la enseñanza y el aprendizaje escolar son procesos complejos. En ellos intervienen, por ejemplo: ideologías, énfasis, sensibilidades, dispositivos y personas, contenidos, interpretaciones y significados que forman un todo dinámico e interrelacionado. Esa interrelación le otorga parte importante de su carácter situado y singular. Dado ese carácter, parte de la mejora del aprendizaje escolar también es situada y singular. En este sentido, conocer desde los actores lo que ocurre en cada situación nos puede ayudar a responder de mejor forma a la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar.

Estructura general

La investigación fue organizada en siete apartados. En el primero de ellos se da cuenta del problema y los propósitos de la investigación. En el apartado dos se detallan los principales aspectos conceptuales y teóricos que enmarcan la investigación. En el tres se explicita el carácter cualitativo de la investigación y las técnicas de recogida de información. El apartado cuatro se detalla los resultados obtenidos del análisis del corpus de datos. En el apartado quinto se exponen las conclusiones y vías de progreso. En el último apartado se contienen las referencias bibliográficas y se cierra con apartado anexo.

BLOQUE II: MARCO CONCEPTUAL

*«La realidad
no cabe en un zapato chino
menos aún en un bototo ruso»*

Fragmento poema Artefactos, Nicanor Parra (1983)

Capítulo 1: Los estudiantes como agentes con saberes y voz propia

En la enseñanza escolar es poco habitual escuchar a los estudiantes, pero desde hace un tiempo existen referencias y experiencias escolares que invitan a superar esta representación que subestima las capacidades y saberes de los estudiantes. Cada vez aumentan las experiencias investigativas y de mejora educativa que toman en serio y otorgan valor a lo que los estudiantes saben y sienten en torno a las prácticas de enseñanza y aprendizaje escolar y sobre los centros escolares.

1.1 Coordinadas predominantes de localización de los estudiantes en la institución escolar

La metáfora empleada por Nieto y Portela (2008, p. 2) es una buena descripción de la localización predominante de los estudiantes en el sistema escolar. Dicen: «La escolarización es como una obra teatral escrita, dirigida e interpretada por otros para un alumnado que le toca asumir el papel de espectador obligado y sin voz en la gestación, realización y valoración de la misma». Las principales coordenadas de esta posición de los estudiantes en el sistema educativo son: el formato jerarquizado de la institución escolar y la ideología de la inmadurez.

En el formato jerarquizado de las instituciones escolares, los estudiantes ocupan posiciones y espacios definidos especialmente por la condición de aprendices y por el poder y autoridad de los adultos en la cultura escolar (directivos y docentes).

La predominancia de *la ideología de la inmadurez*, al interior de la cultura escolar hacia los niños y jóvenes escolares, tiene como principal argumentación que éstos no tienen la condición de ser adultos, no son del todo inteligentes, maduros, responsables, disciplinados o útiles para el trabajo (Gimeno, 2003).

Como efecto de estas coordenadas las nociones, ideas, experiencias y conocimientos de los estudiantes quedan excluidos de la mayoría de los procesos de diálogo que se originan al interior de los centros escolares y especialmente excluidos de los procesos de decisión en los mismos; siendo que, por ejemplo, muchos de los jóvenes fuera de los centros escolares experimentan responsabilidades y altos niveles de autonomía tanto en sus relaciones familiares como sociales (Rudduck & Flutter, 2007).

1.2 Movimiento *La voz del alumnado*

La voz del alumnado resume una variada gama de experiencias educativas que promueve especialmente la reflexión, la discusión, el diálogo y la acción de los estudiantes en los centros escolares (Susinos, 2012).

Los inicios de este movimiento se aproximan a unos 25 años atrás, acentuándose su difusión desde el año 2000. En él es posible reconocer la convergencia e influencia de otras iniciativas que promueven la perspectiva y participación de los estudiantes como el movimiento de promoción de los derechos de la infancia, el de mejora educativa y el movimiento de educación para la ciudadanía. Cada uno de ellos ha ayudado a configurar coordenadas alternativas de localización para los estudiantes en el sistema educativo.

A nivel general estas coordenadas alternativas sitúan y reconocen a los estudiantes como sujetos con derechos y como testigos expertos de su vida en los centros escolares (Rudduck y Flutter, 2007). Dicho de otro modo, se valora a los estudiantes como agentes protagonistas e interlocutores con palabra propia en las relaciones pedagógicas (Susinos, 2009). Los estudiantes son protagonistas activos a los que se ha de consultar, escuchar e incorporar en los procesos de toma de decisiones y mejora de los centros educativos. Estas coordenadas de localización y representación del alumnado desafían a pensar la institución escolar de otro modo. El reconocimiento de niños y jóvenes como sujetos portadores de derecho y saberes (testigos expertos) requiere entre otras acciones calibrar de otro modo el poder de los adultos, niños y jóvenes en las relaciones pedagógicas y sociales que se originan en los centros educacionales.

1.2.1 Los derechos de la infancia y jóvenes como argumentos del movimiento *voz del alumnado*

La opción de dar valor, escuchar e incorporar la perspectiva de los estudiantes en investigación del mundo escolar se sustenta, para *la voz del alumnado*, básicamente en el reconocimiento y respaldo auténtico de ciertos derechos de la infancia y de los jóvenes³. Esta tendencia cuenta con apoyos y aportaciones en distintos países por parte de teóricos de la educación, investigadores de distintas

³ Derechos que se reconocen formalmente en de la Declaración de derechos del niño, Naciones Unidas, 1989.

disciplinas de las ciencias sociales, políticos, docentes y por los propios alumnos (Rudduck & Flutter, 2007).

Derechos como desarrollar sus identidades, ser escuchados, opinar, participar en los asuntos que les afectan y ser reconocidos como testigos expertos en ciertos asuntos escolares se han transformados en argumentos base del movimiento.

Los derechos de los estudiantes para este movimiento son mucho más de lo que se ha practicado y practica habitualmente en los centros educativos. Supera, por ejemplo, la posibilidad de que puedan comunicar sus ideas y opiniones en los canales institucionales o de participación delegada a través de representantes. Se trata además de valorar y situar sus aportes (experiencias, ideas, sentimientos y acciones) en los procesos de mejora educativa⁴.

Los derechos de los niños y jóvenes son la base del movimiento. A partir de ahí su desarrollo ha dado origen a distintas reflexiones, aplicaciones y alcances. Esta pluralidad de posibilidades y enfoques se puede representar en un continuo de significados en el que se distinguen posiciones más restringidas de consulta y participación de los estudiantes en la investigación educativa, hasta posiciones más amplias y profundas que superan la mera consulta y obtención de información desde los estudiantes.

⁴ Algunos de los títulos permiten dimensionar posiciones al interior del movimiento:

- How to Improve your School: Giving Pupils a Voice (Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz a los alumnos); Rudduck, J. y Flutter, J. (2004).
- School Improvement: What Can Pupils Tell Us?, (que podría traducirse como: Mejora de la Escuela: ¿Qué pueden hacer los alumnos?); Rudduck, J.; Chaplain, R; R. y Wallace, G. (1996).
- Students as Researchers: Making a Difference (que podría traducirse como: Estudiantes como investigadores: Haciendo la diferencia); Fielding, M. y Bragg, S. (2003).
- La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas; Nieto, J. Portela, A. (2008).

1.2.2 Formas de participación de los estudiantes en la investigación educativa en el contexto del movimiento *la voz del alumnado*

Aunque existen diferentes posiciones podría decirse que la tendencia base al interior del movimiento es suscitar y experimentar formas de participación directa y activa de los estudiantes en la investigación y la mejora educativa.

Fielding (2012) distingue cuatro modos de participación. Según la función y las finalidades de la investigación, los estudiantes pueden ser: fuente de datos, participantes activos, coinvestigadores, o investigadores.

La primera forma de participación es la más común. Los estudiantes aportan información o datos a un adulto/investigador.

En el modo participantes activos, se asume una verdadera disposición e interés por parte del adulto/investigadores de tener en cuenta lo que los estudiantes tienen que decir sobre su propia experiencia.

Cuando se trata de estudiantes coinvestigadores se origina una asociación entre adultos/investigadores y los estudiantes, sin llegar a igualarse del todo los roles de unos y otros en la investigación.

Por último, los estudiantes como investigadores es el nivel en que los alumnos tienen mayor protagonismo y la relación con los adultos/investigadores es más igualitaria.

En cada uno de estos casos de investigación se le da una connotación y énfasis a la expresión “voz de los alumnos”. Se asume que a mayor grado de autonomía y participación aumenta también la implicación de los estudiantes en el tema investigado y su sentido de pertenencia al centro (Sandoval, 2011).

1.2.3 La acústica en la consulta al alumnado: afonías y sonido

Basados principalmente en el para qué se utiliza o recurre a la voz de los estudiantes se puede distinguir dos acústicas diferentes. La afonía se debe entender como los procesos incompletos y que desconocen, por ejemplo, las capacidades de ser y hacer de los estudiantes en torno a sus aprendizajes y su vida en los centros escolares (Rudduck y Flutter, 2007). Por contraparte el sonido representan las producciones mejor logradas de escucha de los estudiantes.

La afonía. Cuando la voz del estudiante se reduce solo a dato o información se renuncia a parte importante de su valor. En estos casos la escucha del investigador/adulto es poco genuina y poco interesada en lo que dicen los estudiantes (Cook-Sather, 2006). Más bien es una escucha en la que predominan las categorías y nociones de los adultos. Lo que Giné (2007) denomina *primer nivel de escucha* con respecto a los estudiantes; es decir una escucha impersonal (tercera persona) y homogenizadora (como si se tratara de una sola voz). En este sentido se corre el riesgo de diluir la voz de los estudiantes en las necesidades e interés de quien investiga o que se transforme en un medio de control para los propios estudiantes y especialmente de los docentes, en cuanto a demandar de ellos responsabilidades (Cook-Sather, 2006). Un ejemplo es la consulta a los estudiantes a través de encuestas de satisfacción, que enfatiza su posición de *consumidor*, que generalmente dicen poco de respecto a sus opiniones, pues ellos no deciden sobre qué quieren que se les escuche y tampoco del modo que quieren ser escuchados.

Sobre el sonido. Las experiencias que mejor expresan las ideas fuerza del movimiento voz del alumnado, dan la palabra a los estudiantes, se escucha y valora lo que los estudiantes quieren decir y superan formas discriminatorias y excluyentes (Cook-Sather, 2006). En estos casos la escucha se produce en un formato de diálogo con los estudiantes. Rudduck y McIntyre consideran que consultar a los alumnos es *hablar con ellos* sobre lo que les importa del aula y el centro escolar, y que afecta a su aprendizaje (citado en Nieto y Portela, 2008).

Cuanto más nos acerquemos a los puntos de vista de los estudiantes y más atención pongamos en ello, mayores diferencias se logran con respecto a las experiencias áfonas. Fielding (2012) por ejemplo, intenta ir más allá de la voz del alumnado identificando patrones de colaboración o tipologías de cómo escuchan los adultos a los alumnos y aprenden con ellos en los centros educativos; Nieto y Portela (2008) hacen referencia a la asesoría o consultoría de los estudiantes.

1.3 Los estudiantes como testigos expertos

Los estudiantes son portadores de un saber. Dicho saber tiene características propias que se contrastan a continuación.

Investigaciones naturalistas en ciencias sociales han desarrollado conceptos como sentido común, pensamiento tácito, teoría de la vida cotidiana, teorías implícitas, teorías subjetivas, constructos personales, teorías intuitivas, teorías legas; que reconocen y trabajan con el conocimiento o saber personal de los sujetos. Este conocimiento tiene funciones importantes en la acción y vida social de las personas (Gimeno, 1998). Estas investigaciones han permitido matizar el desdén que ha padecido (y padece) el conocimiento común con respecto al conocimiento científico o saber sabio.

Furnham (citado en Gimeno, 1998) menciona una serie de dimensiones que diferencian a uno y otro saber. Por ejemplo, apunta que las teorías científicas se diferencian por su carácter explícito y el grado de formalidad, por su coherencia y consistencia; por su carácter deductivo; por la distinción de las causas y los efectos; y su capacidad explicativa de los aspectos generales. De las teorías subjetivas menciona su carácter ambiguo, incoherencia e inconsistencia, su carácter inductivo, la confusión de causas y efectos, y que asumen un carácter más descriptivo al centrarse en el estudio de los contenidos.

Esta oposición, no es tal desde otra mirada. Perrenoud 1999, (citado por Giné, 2007) realiza una caracterización del saber sabio y el saber de sentido común. En su análisis destaca algunos aspectos que comparten un tipo de saber y otro.

- El método científico no origina todos los saberes sabios. La filosofía, la crítica literaria, el derecho y la estética, por ejemplo se basan en otras formas de erudición (acumulación, confrontación, organización) que no provienen ni del laboratorio ni del estudio de campo.
- El saber sabio y el saber de sentido común no se pueden diferenciar a partir del criterio de naturaleza del objeto de estudio. Hay facetas de la realidad que son, simultáneamente, objeto de representaciones sabias y de representaciones comunes.
- El saber sabio y el saber de sentido común se basan en experiencias. En el caso de los saberes sabios esa experiencia puede originarse en un laboratorio o estar filtrada por métodos de observación o encuestas.

- Ante las características de legitimidad (producido por expertos), codificación (lenguaje científico especializado) y publicidad (medios de publicación y difusión) que son propias del saber sabio, hay en paralelo tres condiciones que cumple el saber común y que aluden a estas mismas características. El conocimiento común es autorizado, formalizado y visible.

Se complementa este análisis con un apunte de Gimeno (1998). Este autor sostiene que ambos conocimientos tienen un sentido propio y una funcionalidad peculiar. Tal reconocimiento no anula ni sobre dimensiona un saber frente al otro, tampoco le impone al saber común que adopte la estructura del saber científico, ni que el saber sabio sea penetrado por saber común.

Mucchielli (1996) define el saber común como el conocimiento detallado y competente de la organización de la sociedad, que poseen todos los individuos. Este conocimiento se origina en la capacidad propiamente humana de objetivar el mundo, es decir, identificar, reconocer y comprender los objetos (físicos, acciones o acontecimientos) que aparecen en el flujo de nuestra vida cotidiana.

A este conocimiento se accede a través del lenguaje. El lenguaje ordinario dice la realidad, la describe y la construye al mismo tiempo. Lo que muestran los individuos, a través del lenguaje, permite comprender como coproducen el mundo social con sus semejantes (Mucchielli, 1996).

Para Gimeno (1998) los nuevos métodos de las ciencias sociales han recuperado el saber común como una forma válida de aproximación a lo que se nos presenta como una verdad capaz de explicar el funcionamiento de las personas en sus acciones. La verdad del saber común radica en la coherencia interna que aflora en los juicios sobre lo justo e injusto, sobre lo correcto e incorrecto.

Un testigo experto es quien posee un conocimiento de cierta especialización en una determinada materia o asunto. Este conocimiento o experticia complementa otras informaciones, testimonios o evidencias disponibles sobre el asunto o materia que se investiga. El conocimiento experto o saber de los estudiantes se origina especialmente en su experiencia, en primera persona, como aprendices en el sistema escolar. Aceptar la autoridad de su saber y recurrir a él no impide reconocer sus límites y parcialidad.

Desde este marco referencial las ideas y percepciones de los estudiantes pueden ayudar a los docentes y a los centros a perfeccionar o configurar procesos de

mejora junto a otras fuentes de información. Per Dalin⁵ dice que el 90% del capital intelectual en los centros escolares está inutilizado y la mayor parte corresponde al capital intelectual de los estudiantes (citado por Sandoval, 2011).

Rudduck y Flutter (2007) reúnen planteamientos a favor de la posición de considerar a los estudiantes como testigos expertos y que se les consulte y conozca su punto de vista. En su texto citan directamente a seis autores, cuyas ideas son: Los estudiantes son los expertos en su vida, dentro y fuera de los centros (Edwards y Hattam, 2000); Los adultos no pueden y no saben mejor que los chicos cómo piensan acerca del sistema escolar y Los estudiantes tienen un conocimiento y unas perspectivas únicas que pueden hacer más satisfactorios los esfuerzos de reforma y mejorar su implementación (Hall y Martello, 1996); Los estudiantes son los productores de los resultados escolares, por lo que su participación es fundamental para toda mejora (Levin, 1999); y Los estudiantes tienen riquezas en sus experiencias y capacidad de hacer más de lo que los centros esperan de ellos y les permiten de forma rutinaria (Holdworth, 2002).

Los mismos autores (Rudduck y Flutter, 2007) señalan a partir de una serie de temas que han trabajado mediante entrevistas y conversaciones con estudiantes, cuatro dimensiones que ejemplifican la experticia de los estudiantes⁶. Éstas son:

- La dimensión organizativa del aprendizaje del centro escolar. Se refiere a las normas generales que configuran y matizan, limitan y amplían las experiencias de los alumnos en cuanto aprendices.
- La dimensión individual. Aunque para los autores el carácter institucionalizado del aprendizaje escolar hace difícil que todos los estudiantes se sientan comprendidos y apoyados como individuos, hay componentes individuales que se expresan e influyen en el aprendizaje como la autoimágenes positivas o negativas como aprendices que los estudiantes configuran en su relación con sus pares y sus profesores.
- La dimensión pedagógica del aprendizaje en el centro. Se refiere a los aspectos organizativos de la enseñanza y los atributos que hacen bueno a un profesor y a una clase.

⁵ Experto noruego vinculado a la OCDE y UNESCO.

⁶ Aunque los autores han trabajado con estudiantes británicos, se considera una buena referencia de la experticia de los estudiantes.

- La dimensión social del aprendizaje en el centro escolar. Explora las relaciones y prioridades que establecen los estudiantes entre la oportunidad social y de aprendizaje que otorga el centro escolar.

A modo de argumento complementario de la experticia de los estudiantes citamos, de Sandoval (2011), algunas experiencias investigativas con estudiantes. Rudduck, Chaplain y Wallace (1996) revisan con los estudiantes aspectos que les ayudan a estudiar y fomentar el aprendizaje; en McIntyre, Pedder y Rudduck (2005) sobre concepciones sobre la enseñanza eficaz; Pedder y McIntyre (2006) que aborda los sentimientos y visiones de los estudiantes sobre su propio aprendizaje y el de sus compañeros; Flutter y Rudduck (2004) sobre la mejora escolar; Sandoval, Echeita, Simón y Yañez (2010) sobre equidad escolar y Thomson y Gunter (2006) que investiga sobre el bullying.

1.4 El potencial transformador de la voz de los estudiantes

Reconocida su visibilidad como agentes activos y su saber en torno al aprendizaje y otras experiencias escolares implícitas en su posición como testigos expertos, queda por abordar el potencial transformador de los estudiantes que se origina con ello.

Rudduck y Flutter (2007) sostienen que el *potencial transformador* de la voz de los alumnos para los docentes y los centros escolares significa un cambio radical de percepción y práctica cuyos detalles dependerán mucho del contexto del que se trate. La opción de dar la palabra y escuchar lo que los estudiantes puedan decir sobre sus aprendizajes y experiencias escolares es más compatible con lo que denominan una *comunidad de aprendizaje* y no con una *organización de aprendizaje*⁷.

En este modelo de comunidad de aprendizaje, los estudiantes, según los mismos autores (Rudduck y Flutter, 2007, p. 140) podía dar a los profesores:

⁷ Una *comunidad de aprendizaje* se caracteriza por metáforas de totalidad y conexiones, diversidad y complejidad, relaciones y significados, reflexión e investigación, colaboración y colegialidad. Una *organización de aprendizaje* pone el énfasis y preocupación por los objetivos de rendimiento, la eficacia y los modos jerárquicos de responsabilidad.

- una percepción más abierta de las capacidades de los jóvenes
- la capacidad de ver lo conocido desde un ángulo diferente
- la disposición a modificar la forma de pensar y la practica a la luz de estas percepciones
- un sentido renovado de interés por la enseñanza
- un plano práctico de mejora

Parte de estos planteamientos son compatibles con la postura de Fullan y Hargreaves (2014) de empoderar y mejorar la profesión docente como una de las estrategias más eficaces para la mejora de las instituciones educativas. Para los autores uno de los capitales involucrados en el *capital profesional* es el *decisorio* (tomar decisiones). Este capital se aprende e incrementa por las horas de práctica de la profesión junto con disponer de todos los medios necesarios para aprender de ella y hacer juicios nuevos. Es ahí donde se cree que la escucha de los estudiantes puede enriquecer el *capital decisorio* y con ello el *capital profesional* docente.

Insertamos a modo ilustrativo un comentario de una docente de un trabajo de McIntyre y Pedder (citado en Rudduck y Flutter 2007, p. 134)

«Eso es lo que me entusiasmó, porque de repente vi toda esa creatividad desaprovechada... Puedes utilizar las ideas de tus alumnos de una forma muy válida e interesante, que puede hacer que tanto ellos como los maestros se entusiasmen y sabes, evidentemente, que las clases arrancan desde allí. Es como ir a un congreso de docentes y pensar: “¡Qué buena idea!”».

En otro nivel, la consulta a los estudiantes también ha demostrado que tiene un impacto directo en el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje y con el propio centro escolar. Rudduck y Flutter (2007, p. 125) lo resumen así:

- Si los alumnos tienen la sensación que importan en el centro y de que se les respeta, es más probable que se comprometan con los fines del mismo.
- Las descripciones de los alumnos respecto a los que les ayuda y lo que les estorba para aprender pueden configurar un plan práctico para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
- Si la enseñanza y las condiciones del aprendizaje resultan agradables, es más probable que los estudiantes se comprometan a aprender y desarrollen sus identidades positivas como estudiantes.

A modo de ejemplo insertamos un comentario de un docente sobre este asunto. Corresponden a un trabajo realizado por MacBeath y colaboradores (citado por Rudduk y Flutter, 2007, p. 134).

«Hemos aprendido mucho... sobre cómo mejoran rápidamente los estudiantes su aprendizaje, su autoestima y su motivación al dialogar con los profesores, sentirse importantes, sentirse atendidos, sentir que importan sus puntos de vista. Creo que ha tenido un efecto muy, muy significativo.»

Hay un requisito para que el potencial asociado a consulta de los estudiantes se desarrolle. Este requisito es un desafío más, puesto que para que se desarrolle todo el potencial transformador de la consulta a los estudiantes debe ser asumido como compromiso general del centro educativo (Rudduck & Flutter, 2007).

1.5 A modo de síntesis

Se han revisado en esta sección algunos planteamientos y experiencias investigativas que reconocen a los estudiantes como agentes activos con experiencias, saberes y voz propia. Estos planteamientos reemplazan los supuestos de pasividad, inmadurez e incapacidad que subyacen y predominan en la representación más común de los estudiantes en los centros escolares en particular y los sistemas educativos en general.

El movimiento la voz del alumnado conceptualiza a los estudiantes como agentes activos, con saberes, derechos y capacidades. Considera a los estudiantes como testigos expertos de la vida escolar a los que vale la pena consultar e incorporar, en sentido profundo, tanto en la investigación educativa, en los procesos de diálogo y decisiones de los centros educativos como en los proceso de mejora educativa.

La valoración de los estudiantes como testigos expertos y el reconocimiento del valor de su punto de vista para la investigación educativa, los centros y sistema educativo se insertan en un proceso de cambio mayor que entre otras cuestiones alude al desarrollo de relaciones más democráticas y colaborativas entre jóvenes y adultos en los contextos escolares.

Capítulo 2: Los sistemas educativos

Para indagar e intentar comprender fenómenos que se sitúan en la institución escolar es necesario tener presente el origen, evolución y situación histórica de los sistemas educativos. Lo que son, hacen y producen tiene una primera respuesta en los componentes históricos, ideológicos, filosóficos, culturales y económicos que predominan y se articulan en la conceptualización, organización e implementación que realiza, de ellos, cada Estado o país. A partir de ello cada sistema educativo expresa singularidades, complejidades, tensiones, limitaciones y posibilidades.

Junto con sus particularidades, los sistemas de educación comparten su carácter de manufactura social y las funciones adscritas.

2.1 Los sistemas de educación como manufactura social

Los sistemas educativos son una construcción histórica dinámica. Esto se aprecia tanto en la perspectiva histórica general como en la particularidad temporal y espacial de una sociedad determinada. La sociedad no es solo un continente de los sistemas educativos, expresa en ellos sus características y necesidades tanto en su evolución histórica como en orientaciones y énfasis que se dan en un momento determinado.

Con respecto a la evolución de los sistemas educativos a lo largo y ancho de la historia de la humanidad, en el contexto de esta investigación, quizás baste con señalar que con el desarrollo histórico de las sociedades se distinguen distintas formas de organización del proceso educativo⁸, hasta llegar a los sistemas de escolarización público, laico y obligatorio.

La mayor parte de los sistemas escolares de las sociedades occidentales se han desarrollado a partir de la constitución de los Estados modernos en Europa y los influjos ideológicos de la ilustración y de la revolución industrial.

La escolarización obligatoria, tal como se materializa hoy en la mayoría de las sociedades, es parte de la evolución de las instituciones educativas. Desde el proceso de industrialización de Europa, mediados del siglo XVIII, la institución

⁸ Por ejemplo: tutor, preceptor, academia, escuela catedralicia.

escolar gradualmente desarrollará su carácter público, laico y obligatorio. La escolarización de población será asumida como política del Estado moderno. De este modo la escuela asumen el triple mandato del Estado Nación: la conservación y proyección de parte del patrimonio científico, artístico y valórico, la preparación de las generaciones jóvenes para el mundo del trabajo y la formación del ciudadano/a.

La obligatoriedad de la escolaridad cuenta con la fuerza de la ley y constituye una ventaja desde el punto de vista de la eficacia del proceso de socialización que posee la institución escolar comparada con la que ejercen otras instituciones sociales, como por ejemplo los medios de comunicación. Los sistemas de escolarización retienen forzosamente a los estudiantes muchas horas por día, muchas semanas al año y muchos años en vida⁹ (Fernández, 2006). Dubet y Martuccelli (1998) apuntan que la *escuela* es uno de los espacios más esenciales de la vida infantil y juvenil.

Con respecto a las orientaciones y énfasis que adquieren en un momento determinado los sistemas educativos se alude a que experiencia, ideas y conceptos originados en diferentes ámbitos de lo social se incorporan e influyen continuamente en sus instituciones. Estos influjos ideológicos, por ejemplo, en el caso específico de los sistemas escolares impactan en el modo en que se piensa y organiza (o reforma) los sistemas escolares. La escuela es una *institución concha* dice Giddens (2007); aunque parezca igual que siempre desde fuera, por dentro es bastante diferente.

En torno a los sistemas educativos se originan demandas y exigencias que adoptan en ciertos casos forma de conceptos y relatos que influyen en los modos de pensar y organizar los sistemas escolares, los centros y sus aulas. Por ejemplo Pérez Gómez (2012) sostiene que las *ideas de libre mercado* son las que tienen una presencia cada vez más evidente y reforzadas en la organización y funcionamiento de los sistemas educativos. Gimeno (2013) distingue discursos que triunfan y perecen en la práctica educativa. Dice el autor que el lenguaje y los conceptos utilizados son como las notas musicales que componen la partitura que

⁹ En Chile son 12 años de escolarización obligatoria. El año escolar 2015 consta de 40 semanas lectivas. Los niveles de enseñanza media deben cumplir 42 horas pedagógicas semanales de aula, que traducidas a horas cronológicas suman 1260 horas por año escolar.

dirige la orquesta de la práctica educativa. Distingue dos partituras: una donde alguna notas musicales¹⁰ son: *Control, Resultados, Ranking, Competitividad, Fracaso, Mercado, Rendimiento, Competencias*. La otra partitura tiene notas musicales como: *Participación, Agentes, Métodos activos, Compensación, Desarrollo potencial, Relaciones personales, Acceso, Colaboración*. Ambos relatos contienen sus propias ambiciones educativas y sus propias formas de entender las prácticas educativas.

Por su parte, dice Fernández (2006), los sistemas educativos¹¹ no pueden ser entendidos por sí mismos, haciendo abstracción de la sociedad global y de sus principales instituciones, especialmente la economía, la empresa, el Estado y la familia. La educación, como fenómeno social concreto, es cristalización de un conjunto de determinaciones y opciones socio históricas. En esta misma línea argumental la estructura y funcionamiento de los sistemas educativos, dice Viñao (2006), son el resultado histórico de fuerzas que se suman y contradicen, de proyectos, conflictos y resistencias.

Sea como lenguaje, influjo ideológico, como determinaciones o resultado histórico, los sistemas educativos, y por extensión sus instituciones y funciones son una manufactura social.

2.2 Las funciones de las instituciones educativas

Las instituciones educativas desempeñan distintos cometidos, son instituciones multifuncionales, pero existe cierto consenso respecto de que su principal función es conducir y canalizar el proceso de socialización de las generaciones más jóvenes (Fernández, 2006). Socialización que se produce, principalmente a través de los contenidos, las formas y por los sistemas de organización de la escuela y que «va induciendo paulatina pero progresivamente en las alumnas y alumnos las ideas, conocimientos, representaciones, disposiciones y modos de conducta que requiere la sociedad adulta» (Pérez, 1994, p. 18).

¹⁰ Se han seleccionado algunos de los conceptos que el autor utiliza para diferenciar una y otra narración.

¹¹ Aunque el autor hace referencia a la educación, lo hace en el sentido de sistemas de educación.

El proceso de socialización escolar tiene dos objetivos básicos y prioritarios: la incorporación futura de los estudiantes en el mundo laboral y la formación de los estudiantes como ciudadanos/as. En el caso de la preparación para el trabajo implica articular conocimientos, destrezas y capacidades formales, con actitudes, intereses, y pautas de comportamiento que se adecuen a las posibilidades y exigencias de los puestos de trabajo y a las formas de organización (Pérez, 1994).

Sobre el segundo objetivo, la formación de los estudiantes para la ciudadanía, Fernández (2010), dice que la escuela es el principal instrumento de producción, reproducción y legitimación del Estado. La formación en general supone una *ciudadanía futura* y se orienta a promover la aceptación del orden social existente.

Por otra parte Baselga (2013) describe la socialización escolar como un proceso de destrucción del ser humano. Haciendo referencia a distintos autores sostiene que lo que se nombra como socialización en la educación obligatoria destruye el libre albedrío del ser humano. Menciona que mediante este proceso se aprende obediencia, sumisión, miedo al rechazo, dependencia, uniformización.

El proceso de socialización escolar es un proceso complejo y sutil, surcado por profundas contradicciones y resistencias individuales y grupales (Pérez, 1994). Las contradicciones se expresan, en este proceso, como oposición en algunos de los mensajes sociales, políticos y económicos que se transmiten y enseñan en la institución escolar. Y resistencias, pues el proceso de socialización se desarrolla a través de un complicado movimiento de negociación donde las reacciones y resistencias de profesores y estudiantes como individuos o como grupos pueden provocar rechazo o indiferencia de las tendencias reproductoras de la institución escolar (Pérez, 1994).

Las contradicciones de los mensajes se expresan en dos niveles: a nivel de los propios mensajes y en otro nivel la oposición entre los mensajes y lo que se enseña a partir de las prácticas escolares.

En el nivel de los propios mensajes se pueden distinguir dos situaciones: oposición entre de los mensajes de dimensión política y los de dimensión económica; y la oposición de los mensajes al interior de cada una de estas dimensiones. Ilustra la primera situación los mensajes que reconocen y consideran a los ciudadanos iguales en derecho mientras se induce a la aceptación de las diferencias de hecho.

Aceptar esa contradicción entre apariencias formales y realidades fácticas es lo propio del proceso de socialización en la vida escolar, dice Pérez (1994), y agrega que mediante él «se desarrolla lenta pero progresivamente el proceso de clasificación, de exclusión de las minorías y de ubicación diferenciada para el mundo del trabajo y de la participación social» (Pérez, 1994, p. 26).

Como ejemplo de la segunda situación, apunta Pérez (1994) que la escuela no puede responder simultáneamente a las distintas demandas en el mercado laboral. El mercado laboral autónomo y el mercado laboral asalariado requieren de ideas, actitudes y pautas de comportamientos bien diferenciadas. Para el primero se debe enfatizar la iniciativa, el riesgo y la diferenciación, para el segundo son más compatibles actitudes y pautas de comportamientos disciplinadas, de sumisión y estandarización. En otro texto, Pérez (2012), destaca que los cambios que caracterizan a las sociedades contemporáneas, como la globalización de los intercambios económicos y la fluidez de los procesos de producción, distribución y consumo, plantean a los ciudadanos nuevos estímulos, posibilidades, desafíos y nuevas incertidumbres por la rapidez, profundidad y extensión de los cambios en todos los ámbitos de la vida y las costumbres.

Sobre las contradicciones entre lo que se dice y enseña como mensaje y lo que se dice y enseña como práctica, dice Fernández (2010) que los estudiantes no aprenderán a ser autónomos, por más que se les inste si están sometidos a una autoridad ajena en todos los detalles, no aprenderán a ser solidarios si se les obliga a competir destructivamente con los demás, no aprenderán a valorar el contenido ni el resultado del trabajo si se les obliga a cambiar de actividad a golpe abstracto de reloj. Por su parte Pérez (1994) dice que la socialización escolar se produce, preferentemente, a través de prácticas y relaciones sociales que se producen en la institución escolar.

2.2.1 Perspectivas de los influjos socializadores en las prácticas y experiencias de enseñanza y aprendizaje escolar desde la sociología de la educación

Basados en la investigación y conocimiento acumulado por la sociología de la educación, es posible distinguir dos matrices de ideas, proyectos y posiciones que han predominado en la configuración de los sistemas educativos

contemporáneos¹²: la posición liberal y la posición crítica o radical. En ambas posiciones es posible distinguir continuidades e innovaciones conceptuales así como matices, enfoques y tendencias, dado que no son espacios uniformes ni unitarios.

Posición liberal¹³. Subyacen en este modelo de representación, análisis e investigación dentro de la sociología de la educación al menos cuatro ideas base:

- Los sistemas educativos son capaces de remediar las desigualdades sociales a través de la igualdad de oportunidades escolares.
- La enseñanza de los sistemas escolares es un pilar estratégico para el progreso económico, en el sentido de preparar capital humano.
- Los sistemas educativos sostienen y permiten la cohesión social a través del acceso a la misma cultura, valores y normas; y
- Los sistemas educativos son neutrales como fuerza política y cultural.

Entre los autores de esta posición se pueden mencionar a Robert Merton y Talcott Parsons. Constituyen un tramo más actualizado de la evolución de esta posición las ideas sobre capital humano y la educación por competencias.

Dentro del marco conceptual de esta posición, es posible abordar las limitaciones y deficiencias detectadas en el funcionamiento de los sistemas educativos, por ejemplo, a través de medidas institucionales como diversificar el sistema educativo y disminuir los obstáculos materiales a través de la distribución focalizada de recursos y medios dentro del sistema educativo hacia los sectores más desfavorecidos.

Posición crítica o radical. Se integran en esta posición diversas perspectivas conceptuales como las teorías de *correspondencia*, *reproducción* y *resistencia*. En este continuo, paulatinamente se han incorporado conceptos que permiten superar la idea de transmisión y reproducción mecánica de las estructuras sociales de dominación. Gradualmente se harán aportaciones que definirán espacios de acción y resistencia de los actores sociales. Como punto en común las distintas

¹² En el contexto de esta investigación se ha optado por una revisión panorámica y sintética de las perspectivas y modelos de análisis que configuran la sociología de la educación.

¹³ Otra denominación para esta perspectiva es *funcionalista*.

tendencias incluidas en esta posición de análisis de los sistemas educativos comparten dos características: uno es el interés por investigar y comprender las funciones latentes de los contextos escolares y el segundo, la crítica al modelo liberal o funcionalista (Varela, 2008).

Desde una de las líneas críticas se sostiene el isomorfismo o correspondencia entre la organización y funcionamiento escolar con la organización y especialización del trabajo en la sociedad.

Otra idea dentro del contexto de crítica radical es el proceso de legitimación de las desigualdades sociales a través de las experiencias y funciones latentes de los sistemas escolares. Concepto como reproducción y control social se vinculan con las experiencias y funcionamiento de las instituciones escolares. Destacan en esta perspectiva las aportaciones de autores como Pierre Bourdieu y Basil Bernstein.

En la corriente denominada teoría de la *resistencia*, se pone atención en los conflictos y contradicciones que ocurren en los procesos de mediación social y cultural dentro los centros y las aulas (Brigido, 2010). Se avanza en el pesimismo y la visión de los agentes educativos como actores pasivos ante los mecanismos de reproducción y control de los sistemas escolares. Las respuestas de resistencia pueden originar el cambio. De un modo, en esta corriente se invierte el análisis del poder, se pasa del análisis descendente de los mecanismos del poder sociedad-sujeto (macro-micro) a un análisis ascendente de los mecanismos del poder social, es decir sujeto-sociedad (micro-macro). Destacan en estos aportes los trabajos de Michael Foucault, Paul Willis y Henri Giroux.

Estas ideas y posiciones han contribuido a analizar los entornos escolares. Han permitido, por ejemplo, conocer, analizar y comprender factores asociados al rendimiento escolar, las prácticas docentes y las culturas que convergen en las instituciones educativas. Del mismo modo nos ayudarán a construir análisis y comprensión en esta aproximación investigativa.

2.3 Desafíos y opciones para los sistemas educativos

Desde hace un tiempo se vienen acumulando análisis y reflexiones que insisten, a veces con urgencia, en la necesidad de cambio de los sistemas educativos. Dichos diagnósticos y propuestas van más allá de las reformas educativas que intentan mejorar ciertos estándares de calidad, rendimiento o eficiencia. Más bien se trata de propuestas de reemplazo de modelo, sentido y forma de hacer escolarización. A modo ilustrativo revisamos tres autores.

Morin (1999) reflexionaba y proponía, desde la perspectiva del *pensamiento complejo*¹⁴, reformular los sistemas educativos para enfrentar los retos del futuro cada vez más incierto e impredecible de las sociedades. En su reflexión identifica y propone siete saberes¹⁵ que aluden a problemas ignorados en los programas educativos y que emergen del contexto de incertidumbre originado por las vertiginosas transformaciones culturales, políticas y económicas de las sociedades globalizadas. A modo de ejemplificar las reformulaciones que propone el autor se menciona su idea de *una educación que garantice el conocimiento pertinente*. Plantea que la educación debe promover una inteligencia general para referirse al contexto, a lo global, a lo multidimensional y a la interacción compleja de los elementos. Esto supone, entre otras situaciones, superar la división academicista de las disciplinas o saberes escolares y al mismo tiempo trabajar con modelos multidimensionales de análisis, explicación y resolución de problemas.

Robinson (2011) diagnostica el anacronismo de los sistemas educativos. Sostiene que los sistemas educativos públicos y obligatorios se configuraron a mediados del siglo XIX con influjos de la cultura intelectual de la ilustración y la economía industrial. Estos influjos se manifiestan, por ejemplo, en la cultura académica escolar que se caracteriza por la jerarquía de asignaturas o saberes; la concepción

¹⁴ La complejidad puede ser definida como el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen el mundo fenoménico. El pensamiento complejo no rechaza el desorden ni descarta lo incierto de los fenómenos. Quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar es propio del modelo cartesiano o paradigma de la simplificación.

¹⁵ Los siete saberes, Morin los enuncia del siguiente modo: Una educación que cure la ceguera del conocimiento; Una educación que garantice el conocimiento pertinente; Enseñar la condición humana; Enseñar la identidad terrenal; Enfrentar las incertidumbres; Enseñar la comprensión y La ética del género humano.

lineal de la escolaridad y el énfasis en los estándares. Estas y otras características de los sistemas educativos fueron eficientes para un momento, pero se muestran muy limitadas para responder por ejemplo a los cambios culturales y económicos del presente.

Uno de los elementos destacados por el autor en su argumentación del cambio de paradigma educativo es el relacionado con la creatividad. Por los influjos económicos y la racionalidad científica positivista ha predominado la idea de que la creatividad tiene que ver con lo artístico y no con lo científico. Se ha dissociado el intelecto de la emoción, y hemos pasado a considerar ambas cosas como separadas, en detrimento tanto de las artes como de las ciencias. Tal y como se expresa, la jerarquización de los saberes escolares, es una forma de marginación de la creatividad humana en el sistema educativo; sin ella es muy difícil que nos ayude a convertirnos en la mejor versión de nosotros mismos, a descubrir nuestros talentos y destrezas, que es uno de los tres grandes objetivos de la educación para él (Robinson, 2011).

Por su parte Pérez (2012) distingue la *escuela convencional* y la *escuela educativa*. La *escuela convencional* es el modelo educativo heredado de la época industrial en el que predominan aprendizajes memorísticos de datos e informaciones fragmentadas, tareas rutinarias de bajo nivel, la uniformidad didáctica. La *escuela educativa*, resume, para el autor, las transformaciones que se deben producir en el sistema educativo en la era digital¹⁶. Una escuela que ayude, principalmente, a formar pensamiento crítico y creativo; al desarrollo armónico de las emociones, a la formación de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan el compromiso ético y político. Prácticas educativas que enfatizen las experiencias más que los contenidos, que produzcan contextos y situaciones de aprendizajes variados evitando la uniformidad y homogeneidad didáctica. Dice el autor:

«Los docentes debemos darnos cuenta de que no es aconsejable solamente dispensar información a los estudiantes, hay que enseñarles cómo utilizar de forma eficaz la información que rodea y llena sus vidas, cómo acceder a ella y evaluarla de forma crítica, analizarla, organizarla, recrearla y compartirla. Las escuelas deben

¹⁶ Pérez usa la denominación *era digital* para referirse a los últimos cuarenta años de desarrollo histórico de la humanidad, que se caracteriza por la gestión digital de la información (procesamiento, análisis, recreación y comunicación) como fuente de satisfacción de necesidades, desarrollo, supervivencia y poder.

convertirse en poderosos escenarios de aprendizaje, donde los estudiantes investigan, comparten, aplican y reflexionan» (Pérez, 2012, p. 70).

2.4 A modo de síntesis

Los sistemas educativos son una manufactura socio histórica en un doble sentido. Es posible distinguir el influjo de épocas históricas y también advertir los influjos ideológicos de cada sociedad y momento histórico en particular, por ejemplo a nivel general los sistemas educativos laicos, públicos y obligatorios se configuran en el siglo XIX. Por otra parte hay que tener presente que los componentes históricos, ideológicos, filosóficos, culturales y económicos de cada sociedad en particular y momento histórico se expresan en las formas de conceptualizar, organizar e implementar los sistemas educativos y sus prácticas.

Sobre los fines o funciones de los sistemas educativos se ha destacado la socialización de las generaciones jóvenes cuyos dos principales objetivos son la preparación para el mundo del trabajo y el ejercicio de la ciudadanía. Se ha caracterizado la socialización como un proceso complejo y contradictorio tanto por el contenido y las formas en que se transmite los mensajes socializadores en el entorno escolar.

Desde los aportes de la sociología de la educación se han revisado dos grandes posiciones respecto del proceso socializador. La postura liberal o funcionalista destaca en general el beneficio que reporta a las sociedades el proceso de socialización en el sentido de progreso y cohesión social. Por su parte la posición radical pone la atención en el carácter reproductor y de control social que conlleva el proceso de socialización escolar.

Las transformaciones materiales y culturales de la humanidad de los últimos cuarenta años demandan a los sistemas educativos, originados en y para la época industrial, nuevas formas de pensar las instituciones educativas y practicar la enseñanza, como por ejemplo formas que estimulen el pensamiento creativo y crítico.

Capítulo 3: Sistema educativo chileno

3.1 Marco normativo

A partir de las movilizaciones y protestas de estudiantes secundarios del año 2006¹⁷ en Chile se inició un proceso de discusión sobre la calidad y equidad del sistema educativo y en especial de la mercantilización de la educación. A partir de este movimiento social se ha configurado un nuevo marco legal e institucional de la educación que incluye reformas a la Constitución Política y una nueva Ley General de Educación (LGE) entre otras medidas. El nuevo marco legal e institucional se aplicará gradualmente hasta el año 2017. Esto significa que hasta ese año existirá discrepancia entre algunos datos del sistema escolar y lo que establece la normativa.

Las reformas puntuales que se han aprobado para La Constitución Política de 1980 en lo que respecta al derecho a la educación pueden considerarse un avance, dado que implican un mayor nivel de concreción de las responsabilidades que ha asumido el Estado chileno, como la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Organización de Estados Americanos, 1969) y la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) que han sido suscritos por el Estado chileno.

¹⁷ El movimiento de protesta de los estudiantes secundarios fue bautizado mediáticamente como *revolución de los pingüinos* por los colores predominantes en el uniforme tradicional de los estudiantes. En unos meses este movimiento se extendió a los estudiantes universitarios y la sociedad en general. Con distinta intensidad el movimiento ha perdurado hasta ahora.

<p>Numeral 10 del artículo 19 de la Constitución Política de Chile (original)</p>	<p>Numeral 10 del artículo 19 de la Constitución Política de Chile (vigente).</p>
<p>10° El derecho a la educación.</p>	<p>10° El derecho a la educación.</p>
<p>La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida. Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho. La educación básica es obligatoria, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ella de toda la población. Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación. Es deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación.</p>	<p>La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida. Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho. Para el Estado es obligatorio promover la educación parvularia, para lo que financiará un sistema gratuito a partir del nivel medio menor, destinado a asegurar el acceso a éste y sus niveles superiores. El segundo nivel de transición es obligatorio, siendo requisito para el ingreso a la educación básica. La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población. En el caso de la educación media este sistema, en conformidad a la ley, se extenderá hasta cumplir los 21 años de edad. Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación. Es deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación.</p>
<p><i>Figura 1:</i> Versión original y vigente del numeral 10 del artículo 19 de la Constitución Política de la República de Chile de 1980, que se refiere al derecho a la educación Fuente: Memoria chilena, Texto original de la Constitución de 1980; Constitución Política de la República de Chile, (2014)</p>	

Se distingue este avance comparando la redacción original y la vigente del numeral 10 del artículo 19 del texto constitucional de 1980. A modo de ilustración valgan dos apuntes sobre la comparación de los textos:

- En primer lugar, en lo que se avanza: La redacción vigente es mucho más explícita de las responsabilidades del Estado chileno con respecto al sistema educativo. Se explicitan responsabilidades del Estado de financiar un sistema gratuito en los niveles de educación de párvulos, básica y media del sistema educativo. Se explicita la obligatoriedad de un grado de educación de párvulos, de todo el nivel de educación básica y media.
- Un segundo apunte. Lo que permanece igual: Prima la responsabilidad y derecho de la familia de educar a sus hijos. No se explicita responsabilidad del estado con respecto a la educación superior. Permanece el párrafo que alude al deber de la comunidad de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación. Tal y como está redactado este párrafo ha estimulado, junto con el derecho a la libertad de enseñanza, la privatización del sistema educativo y prácticas de lucro en todos los niveles educativos.

Sobre este aspecto, investigadores y observadores con distinta profundidad hacen referencia al carácter que ha adquirido la política neoliberal aplicada al ámbito de la educación en Chile.

En un artículo periodístico Fiszbein y Vegas (2014) revisan algunos datos de cobertura y de resultados en evaluaciones internacionales en los cuales se diferencia positivamente el sistema educativo nacional con respecto a la mayoría de los países de América, al mismo tiempo destacan que los años de sistema de mercado educativo han conducido en Chile a una segregación importante por nivel socioeconómico.

El académico Jorge Vergara¹⁸ (2013) explica que la idea de la educación como inversión ha sido un experimento social, que ha llevado al máximo nivel la privatización del sistema educativo en Chile. Recuerda que el país tenía un sistema educativo totalmente diferente hasta antes de la dictadura militar (1973) y que por diversas razones este experimento se ha mantenido hasta ahora. Advierte que al concebir e implementar la educación como un bien de consumo al que se accede pagando por ello como una mercancía más, se genera una educación socialmente ineficiente, una **educación estratificada al límite**, donde los distintos sectores sociales tienen formas de educación distinta, acceden a

¹⁸ Académico, docente e investigador de la Universidad de Chile, Doctor en Filosofía de la Universidad de París VIII.

establecimientos diferentes, los más pobres se educan con los más pobres. Los que pueden pagar van a escuelas subvencionadas y se relacionan solo con esos niños.

De otro autor (Redondo, 2007) se mencionan los títulos de dos capítulos, que permiten advertir la primacía de las libertades económicas por sobre el derecho a la educación en el sistema educacional chileno: *Capítulo 1 El derecho a la educación en Chile: la supervivencia bajo el sitio de las libertades económicas* y el otro: *Capítulo 3 Educación en Chile: el mercado como inspiración y aspiración*.

La Ley General de Educación (LEG) representa y configura el marco de una nueva institucionalidad del sistema educativo en Chile. Define los principios del sistema educativo, las obligaciones de los distintos agentes educativos y las nuevas instituciones que conforman del sistema educativo. Todo orientado a mejorar el sistema educativo al que accederán principalmente los niños y jóvenes del país.

A) De los principios¹⁹ que detalla la LGE (Ministerio de Educación, 2009) se parafrasean aquellos que se relacionan más directamente con el tema de esta investigación: *Calidad de la educación, Equidad, Diversidad y Participación*. Ellos están explicitados del siguiente modo:

- **Calidad de la educación:** Todos los alumnos, independientemente de sus condiciones y circunstancias, deben alcanzar los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley.
- **Equidad:** Todos los estudiantes deben tener las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad.
- **Diversidad:** Promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de los educandos.
- **Participación:** Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el proceso.
- **Flexibilidad:** El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades y proyectos educativos institucionales.

¹⁹ Son 12 principios explicitados en el texto legal. A los citados se añaden: Universalidad y educación permanente, Autonomía, Responsabilidad, Transparencia, Integración, Sustentabilidad, Interculturalidad

De esta selección se hace notar la definición que acompaña al principio de calidad de la educación. Se reduce del concepto de calidad educativa al logro de ciertos estándares de aprendizaje. Se cree que la calidad educativa está también relacionada con el alcance y logro de los principios educativos que lo sostienen en las experiencias escolares. Es decir: junto con saber cuánto saben los estudiantes de los saberes escolares se debe tener referencias también de cómo cada uno de los principios del sistema educativo declarados se expresan en las experiencias escolares, por ejemplo cuánto participan los estudiantes y los demás miembros de la comunidad educativa en el proceso o cuánto se promueve y respeta la diversidad cultural, religiosa y social en las experiencias escolares del sistema.

Sobre el principio de participación en específico se hace un apunte a tener en cuenta. El principio en la LGE hace referencia a que todos los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a participar en el proceso. Luego el artículo 9 explicita que la comunidad educativa está integrada por los alumnos, alumnas, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos directivos y sostenedores educacionales (Ministerio de Educación, 2009). Este apunte adquiere importancia dado el tema e informantes que se articulan en esta investigación.

B) Del apartado sobre derechos y deberes incluidos en el artículo 10°, letra A. en el texto de la LGE, se considera relevante destacar el derecho de los estudiantes a recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral y el derecho a no ser discriminados arbitrariamente (Ministerio de Educación, 2009).

Con respecto a los deberes, el texto de la LGE explicita que los estudiantes tienen como deberes: brindar un trato digno, respetuoso y no discriminatorio a todos los integrantes de la comunidad educativa; la asistencia a clases; estudiar y esforzarse por alcanzar el máximo de desarrollo de sus capacidades; colaborar y mejorar la convivencia escolar; cuidar la infraestructura educacional; y respetar el proyecto educativo y reglamento interno del colegio, (artículo 10°, letra A, LGE; Ministerio de Educación 2009).

C) Sobre la institucionalidad. La Ley General de Educación y la ley 20.529 (Ley Sistema de Aseguramiento de la Calidad, Mineduc, 2011) definen las cuatro

instituciones que forman el marco institucional del sistema educativo nacional. Las funciones que le corresponde a cada institución son:

- Ministerio de Educación: Órgano rector. Propone e implementa la política educacional. Otorga reconocimiento oficial a los establecimientos escolares. Provee financiamiento. Promueve el desarrollo profesional docente. Elabora las bases curriculares, programas de estudio y estándares de calidad, y da apoyo y asistencia técnico pedagógica a los establecimientos.
- Consejo Nacional de Educación: Aprueba las bases, planes y estándares de calidad concebidos por el Ministerio de Educación²⁰.
- Agencia de Calidad de la Educación: Evalúa e informa sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes y otros indicadores de calidad en todos los establecimientos educacionales del país. Orienta a los establecimientos educacionales a través de visitas de inspección. Informa a los establecimientos, sus sostenedores y directivos de su desempeño.
- Superintendencia de Educación: Fiscaliza que los establecimientos educacionales cumplan con las normas educacionales. Fiscaliza la legalidad en el uso de recursos y audita la rendición de cuentas. Investiga y resuelve denuncias²¹.

3.2 Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación

La LGE y la Ley N° 20529 Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad de la educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización (Mineduc, 2011) son la base legal del sistema de aseguramiento de la calidad del sistema educativo. Éste, está concebido y diseñado para que a través de un conjunto de instrumentos, estándares y medidas promueva una mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes y fomente las capacidades institucionales de los establecimientos educacionales del país. Al mismo tiempo propender a asegurar equidad en la

²⁰ Lo componen académicos destacados, docentes, representantes de las universidades y profesionales de la educación designados por el Presidente de la República.

²¹ Por ejemplo: accidentes escolares, agresiones y maltratos en los establecimientos escolares, ausencia de docentes, incumplimiento de horarios, no renovación de matrícula, retención de documentos por deudas.

educación escolar, entendiendo por ello que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad.

El sistema, dice la ley 20.509 (Mineduc, 2011) comprenderá entre otros procesos de autoevaluación, evaluación externa, inspecciones, pruebas externas de carácter censal y otras informaciones como la rendición de cuentas de los diversos actores e instituciones del sistema escolar, como también las consecuencias jurídicas de los procesos fiscalizadores.

En el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación (aunque contempla en la ley diversos estándares como los de rendimiento de los alumnos en base a los objetivos de enseñanza de cada nivel y sus respectivas bases curriculares medidos en pruebas censales; los estándares de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores²²; los estándares de desempeño de docente de aula²³, docentes directivos y docentes técnico pedagógicos²⁴; fiscalización de la legalidad del uso de recursos que entrega el Estado a los sostenedores de los establecimientos a través de la subvención escolar) ha predominado, hasta ahora, el valor de los resultados de aprendizajes de los estudiantes. Sería oportuno integrar de algún modo todas las informaciones generadas por los distintos estándares incorporados al sistema de aseguramiento para dar cuenta de la calidad educativa del sistema escolar chileno.

Con respecto a los resultados de aprendizaje se observa un avance: en los últimos años los informes de resultados de aprendizajes de los estudiantes a partir de la prueba censal que se aplica en a los estudiantes chilenos Sistema de Medición de

²² Estos estándares establecidos por el Ministerio de Educación y aprobados por el Consejo Nacional de Educación y dictados mediante Decreto Supremo. Son un conjunto de referentes que constituyen un marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores. Los estándares abordan cuatro ámbitos de la gestión escolar: Liderazgo, Gestión pedagógica, Formación y convivencia, y Gestión de recursos.

²³ En Chile existe un proceso de evaluación de los docentes de aula desde el año 2003. Actualmente es obligatorio para los docentes de los establecimientos municipales. Se ha diseñado a partir de los estándares establecidos en el Marco de la Buena Enseñanza (Mineduc, 2008).

²⁴ Los estándares para el caso de los docentes directivos están publicados como Marco para la Buena Dirección (Mineduc, 2009)

la Calidad Educativa (SIMCE)²⁵ incluyen indicadores de calidad educativa como autoestima y motivación escolar, clima de convivencia escolar (Agencia de Calidad de la Educación, 2013). Estos indicadores son obtenidos del procesamiento de información recogida a través de cuestionarios que responden los estudiantes evaluados, los docentes que imparten los sectores de aprendizajes considerados en la prueba censal y también cuestionarios que responden los padres de los alumnos evaluados.

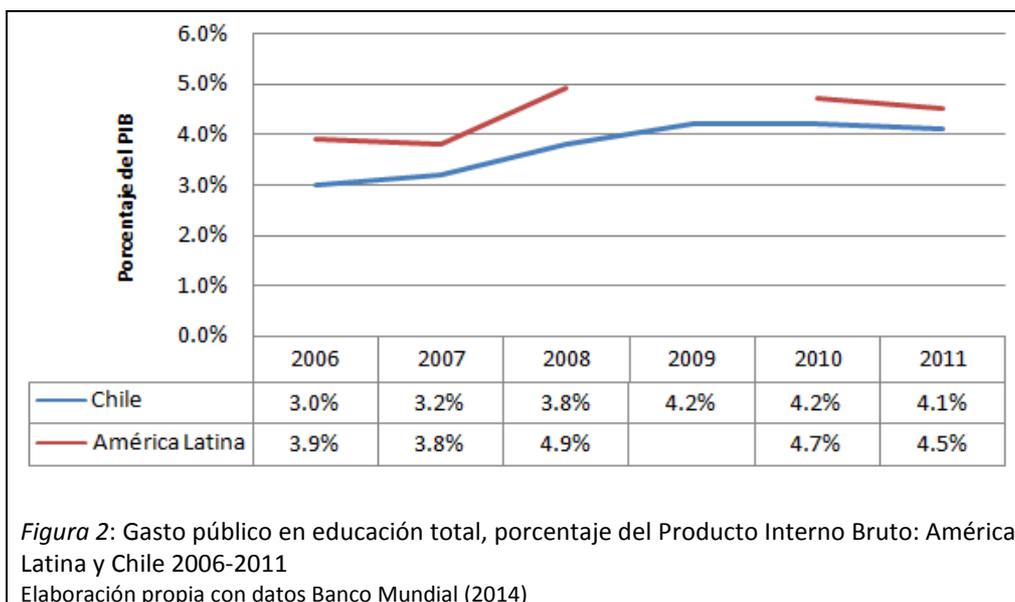
La ley de Aseguramiento de la calidad, establece que los estándares de aprendizaje y los otros indicadores de calidad educativa en principio tendrán una vigencia de seis años, siendo el Presidente de la República vía decreto supremo dictado mediante el Ministerio de Educación, previo informe del Consejo Nacional de Educación el responsable de fijarlos. (Art. 7, Ley 20.509; Mineduc, 2011)

3.3 El gasto público en educación

Según los datos consultados, Chile en los últimos años ha aumentado el gasto público en educación²⁶ en más de un punto porcentual de su Producto Interno Bruto (PIB). Sin embargo este aumento no alcanza la media de los países de América Latina.

²⁵ Sistema de evaluación de resultados de aprendizajes desde 1988 mediante una prueba externa confeccionada y aplicada por el Ministerio de Educación del gobierno de Chile. Desde el año 2012 pasó a ser 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. También forman parte del proceso actualmente cuestionarios de calidad y contexto educativo que responden estudiantes, profesores de las asignaturas que son evaluadas y padres y apoderados de los estudiantes. Más información en el sitio web "SIMCE" (Agencia de Calidad de la Educación, 2013)

²⁶ El gasto público en educación como porcentaje del PIB comprende el gasto público total (corriente y de capital) en educación expresado como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) en un año determinado. El gasto público en educación incluye el gasto del Gobierno en instituciones educativas (públicas y privadas), administración educativa y subsidios o transferencias para entidades privadas.



Si se toma como referencia la recomendación contenida en la Declaración de México D.F. (1979), el gasto público en educación en Chile debe aumentar mucho más. En esta conferencia organizada por la UNESCO²⁷, se establecía para los estados miembros el deber de dedicar presupuestos gradualmente mayores hasta alcanzar no menos del 7 u 8% de su Producto Nacional Bruto a la acción educativa. A un poco más de 35 años aún no se alcanzan esos mínimos.

3.4 Prestadores educacionales en el sistema chileno

El sistema educativo chileno es de carácter mixto. Hay prestadores educativos de carácter estatal y de carácter privado. En el caso del nivel de la educación de párvulos, que atiende a los niños de seis meses hasta los cinco años, los prestadores estatales son la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)²⁸ y la

²⁷ Con la cooperación de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de Estados Americanos (OEA).

²⁸ La Junta Nacional de Jardines Infantiles es una institución del Estado de Chile creada en 1970 por la Ley N° 17.301, como un estamento autónomo vinculado al Ministerio de Educación y cuyo fin es atender la educación inicial del país.

Fundación Integra²⁹. Junto a ello existe un importante número de prestadores particulares.

En el nivel de enseñanza básica y media, los prestadores pueden ser Municipales³⁰, Particulares o Corporaciones de Administración Delegada³¹. En el caso de los prestadores particulares se encuentran los Particulares Pagados y Particulares Subvencionados. Los prestadores municipales y los particulares subvencionados y de administración delegada reciben aportes del Estado, principalmente a través de la subvención por asistencia promedio mensual de los estudiantes.

El nivel de educación superior en Chile se imparte a través de centros de formación técnica, institutos profesionales, universidades y los establecimientos de educación superior de las Fuerzas Armadas y de Carabineros, Policía de Investigaciones y la Dirección General de Aeronáutica Civil.

Actualmente Chile cuenta con 59 universidades. De ellas 25 reciben aportes del Estado para su financiación y son conocidas como *Universidades tradicionales*. De estas universidades 16 son estatales y 6 privadas.

Las otras 34 universidades denominadas *privadas* se han creado con posterioridad a 1980 y no reciben aportes del Estado.

²⁹ Fundación Integra es una institución de derecho privado sin fines de lucro, que pertenece a la Red Fundaciones de la Dirección Sociocultural de la Presidencia de la República. Es uno de los principales prestadores de educación parvularia en Chile.

³⁰ La modalidad municipal puede ser a través de una Corporación Municipal: cuya característica diferencial es no formar parte de la estructura organizacional del municipio. La otra alternativa de administración municipal es el Departamento de Administración Educacional Municipal (DAEM) que, por tanto, forma parte de la estructura organizacional municipal.

³¹ Corporaciones de Administración Delegada o Corporaciones Privadas están constituidas por personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro, que administran establecimientos de educación media técnico-profesional de propiedad del Estado.

3.5 Estructura vigente del sistema educacional en Chile

Se ha mencionado que el sistema educacional chileno está en un proceso de reforma. Proceso que incluye, entre otras medidas, una nueva organización y división de los años que corresponden a los niveles de enseñanza básica y media y la incorporación de un año de la educación parvularia como obligatorio. Se espera que éstos y los demás cambios que involucra la reforma educativa estén acabados al año escolar 2018. Hasta entonces la organización del sistema educacional chileno se resume del siguiente modo:

		Escolarización obligatoria en Chile												
Edad*	de 6 meses a 5 años	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17-18	19
Nivel escolar	Educación Parvularia	Educación Básica								Educación Media				Educación Superior
Año escolar		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	1°	2°	3°	4°	
		Primer ciclo básico				Segundo ciclo básico				General		Formación diferencial		

Figura 3: Representación de los niveles educativos en Chile

* Las edades de la escolarización obligatoria son referenciales. Corresponde a una trayectoria de un estudiante que cumple 6 años antes del 1 de abril

Actualmente la escolarización obligatoria en Chile son doce años. Ocho años en el nivel de educación básica y cuatro años en el nivel educación media. La educación básica y media tienen tres modalidades. Una modalidad regular, una modalidad de educación especial y otra de educación de adultos. La modalidad regular se refiere a la educación impartida en las escuelas, colegios y liceos en la jornada diurna. Esta modalidad reúne la mayor parte de los niños y jóvenes en edad escolar.

La Educación Especial o diferencial, es una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles educativos, tanto en los establecimientos de educación regular como en los establecimientos de educación especial (por ejemplo: escuelas especiales, aulas hospitalarias, educación de talentos). Provee un conjunto de servicios, recursos humanos, recursos técnicos, conocimientos especializados y ayudas, con el propósito de asegurar aprendizajes en los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales (NEE), de manera que accedan, participen y progresen en el currículum nacional en igualdad de condiciones y oportunidades.

La modalidad educación de adultos³² es una alternativa de nivelación de estudios para jóvenes y adultos que por distintas razones no culminan la educación básica y media. La modalidad de enseñanza de adultos se realiza en jornada vespertina. Por su carácter esta modalidad cuenta con su propia normativa que incluye: marco curricular, programas y sistema de evaluación.

3.5.1 Organización de la educación media

La educación media regular está organizada en dos ciclos. Los dos primeros años corresponden a formación general. En el tercer grado, los estudiantes deben optar por uno de los tres tipos de formación diferenciada. Los estudiantes de enseñanza media en tercer año deben optar por la formación científico-humanista, técnico profesional o la formación artística³³.

La formación científico-humanista está orientada a la profundización de áreas de la formación general de interés de los alumnos. Estas áreas pueden ser humanista o científica. En la práctica significa que los estudiantes de tercer y cuarto año tienen en su horario semanal nueve horas de sectores de aprendizaje humanista (lenguaje, ciencias sociales, artes visuales o musicales) o bien nueve horas relacionadas con matemática, biología o física. Esto teniendo en cuenta la continuidad de estudios en la enseñanza superior.

La opción técnico profesional combina la formación técnica en una especialidad de sectores como agropecuario, industrial, comercial o del sector de la construcción con la culminación de la enseñanza media. Los títulos obtenidos en esta modalidad son de técnico de nivel medio o auxiliar.

³² La edad requisito para cursar cualquier nivel de la enseñanza básica son 15 años y para cursar la enseñanza media en esta modalidad la edad mínima son 18 años.

³³ Esta modalidad se está implementando gradualmente desde el año 2009. Tal y como está concebido, la opción se toma en el nivel de enseñanza básica y se desarrolla a través de escuela y liceos artísticos que cuentan entre otros componentes con programas de estudios diferenciados.

3.6 Algunos datos de la escolarización obligatoria en Chile

En particular sobre la escolarización obligatoria en Chile (enseñanza básica y media) se dispone de informes nacionales como e internacionales, que permiten conocer datos como matrícula por tipo de prestador educativo, resultados de aprendizaje de los estudiantes y otros relacionados con los docentes. Se consignan a continuación algunos de estos datos correspondientes al nivel de educación media.

3.6.1 Datos de los estudiantes

3.6.1.1 Matrícula de la educación media

En el año 2013 la enseñanza escolar regular³⁴ registró una matrícula total de 924.905 jóvenes en educación media. De este total dos tercios corresponden a educación media científico humanista (Centro de Estudios, Mineduc, 2013b).

3.6.1.2 Matrícula por tipo de prestador educacional

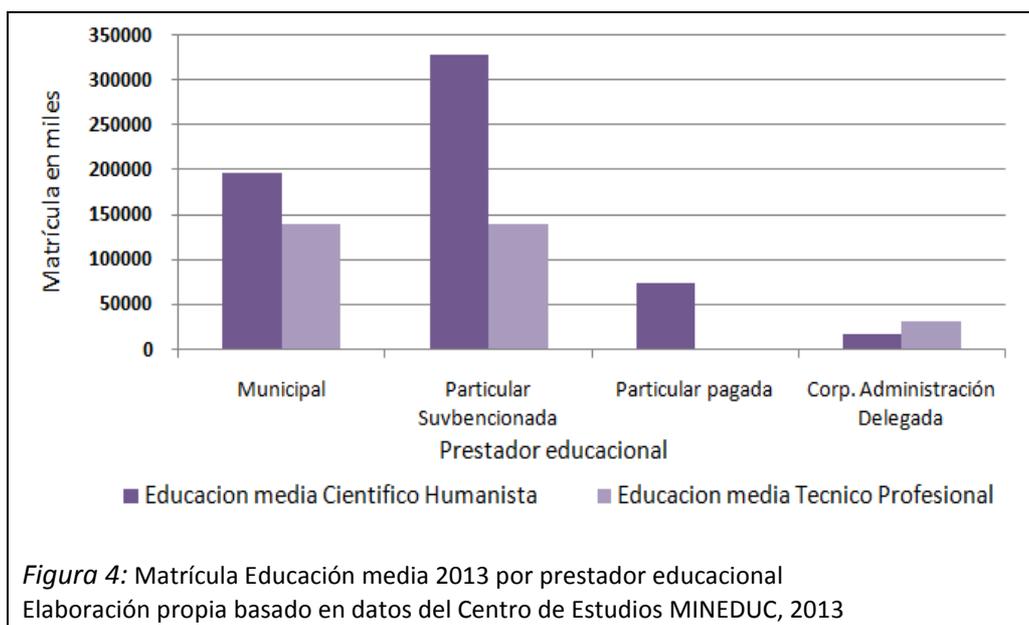
A partir del año 2007 se produce un cambio en la estructura de la matrícula por tipo de prestador educacional. Desde ese año la matrícula en los establecimientos subvencionados particulares supera la matrícula en los establecimientos municipales (Centro de Estudios, Mineduc, 2013b)³⁵.

En el año 2007 se produce también una inversión en la estructura de la matrícula de los estudiantes de la enseñanza básica y media regular, puesto que en los años anteriores el porcentaje mayor de matrícula se concentraba en los establecimientos administrados por los municipios del país.

³⁴ Se excluye de estos datos la educación especial y de adultos.

³⁵ Situación que se explica en parte por la noción de la educación como inversión, que se ha impuesto en Chile, junto con la idea, discutible, de mejor calidad educativa, entendida básicamente como mejores puntajes en la prueba censal SIMCE. Esta última situación se ha reforzado principalmente por el modo que han sido presentados y tratados los resultados de esta evaluación desde que se disponen. Tal y como han sido tratados los resultados se refuerza, entre otros elementos la posición en el ranking, la competitividad, la selección y la segmentación de la escolarización obligatoria en particular y del sistema educativo en general. En el mes de mayo en Chile en los titulares de periódicos e informativos de televisión que informan sobre el resultado de la evaluación censal SIMCE, es muy habitual leer y escuchar expresiones como “el Ranking” o “los mejores colegios”.

La revisión de los datos de matrícula del año 2013 de la educación media da cuenta de esta mayor participación en la matrícula total de los prestadores particulares subvencionados. La participación de los prestadores particulares subvencionados en la matrícula de educación media científico humanista en el año 2013 es de un 53% versus un 32% de los prestadores municipales (Centro de Estudios, Mineduc, 2013b). En el caso de la educación media Técnico profesional la proporción es 51% de los prestadores subvencionados y 45% prestadores municipales.



Sin embargo si se considera la información de matrícula por quintil de *ingreso autónomo per cápita familiar*³⁶ y matrícula por prestador educacional, se advierte que en el *quintil I*, es decir de las familias con menos recursos, la opción mayoritaria sigue siendo un establecimiento municipal.

³⁶ Corresponde a una metodología estadística que permite clasificar los grupos familiares en quintiles del I al V, siendo el Quintil I el de hogares con menos ingresos y el Quintil V a los de mayores ingresos. Más información en el sitio del Ministerio de Desarrollo Social del gobierno de Chile

	Año 2011					Año 2013				
	Quintiles					Quintiles				
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
Municipal	51,7%	47,7%	38,0%	34,4%	16,6%	50,2%	43,8%	39,1%	29,0%	16,1%
Particular Subvencionada	41,2%	44,5%	52,2%	53,8%	41,8%	41,0%	46,9%	53,0%	60,2%	47,9%
Particular Pagada	0,7%	1,0%	1,8%	7,3%	40,0%	0,8%	2,3%	1,8%	4,7%	34,8%
Corp.de Administración Delegada	5,6%	5,6%	5,5%	3,9%	0,9%	7,0%	6,0%	5,0%	4,3%	0,7%
No sabe/ no contesta	0,8%	1,2%	2,4%	0,7%	0,7%	1,0%	0,8%	1,1%	0,6%	0,6%

Figura 5: Porcentaje de adolescentes de 14 a 17 años que asisten a Educación Media según dependencia administrativa del establecimiento por quintil de ingreso autónomo per cápita del hogar (2011-2013)
Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, Encuesta Casen 2013, Educación Síntesis de resultados (2013).

3.6.1.3 Datos sobre resultados académicos

La Tasa de aprobación de estudiantes de educación media permite tener un primer referente sobre el rendimiento de los estudiantes en este nivel. En el último informe de análisis de Sistema Educacional con análisis de género (Centro de Estudios MINEDUC, 2013a) nos proporciona la siguiente información:

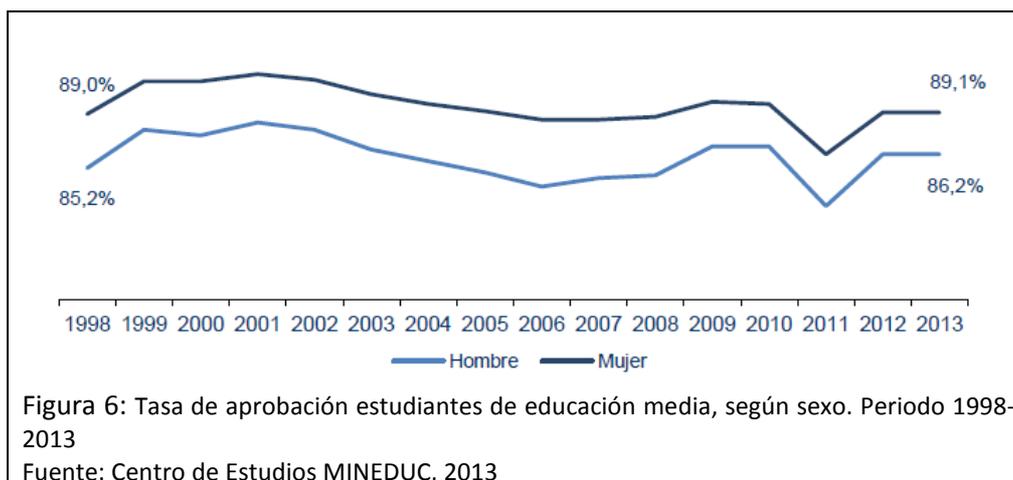


Figura 6: Tasa de aprobación estudiantes de educación media, según sexo. Periodo 1998-2013

Fuente: Centro de Estudios MINEDUC, 2013

Considerando los promedios de las tasas de aprobación de los cuatro grados de la educación media por género entre los años 1998 y 2013, se observa una brecha en los porcentajes. Las estudiantes mujeres registran tasas de aprobación mayores a las de los estudiantes hombres.

Como un segundo referente de los resultados académicos se revisan y comparan los puntajes promedios que registran los estudiantes de segundo medio en las pruebas SIMCE de comprensión de lectura y matemáticas entre el 2003 y el 2013

según el grupo socioeconómico³⁷ de clasificación. Se puede leer, en ellos, la brecha entre los puntajes promedios de los estudiantes clasificados como grupo socioeconómico bajo y los que obtienen por sobre ellos los estudiantes de los demás grupos socioeconómicos.

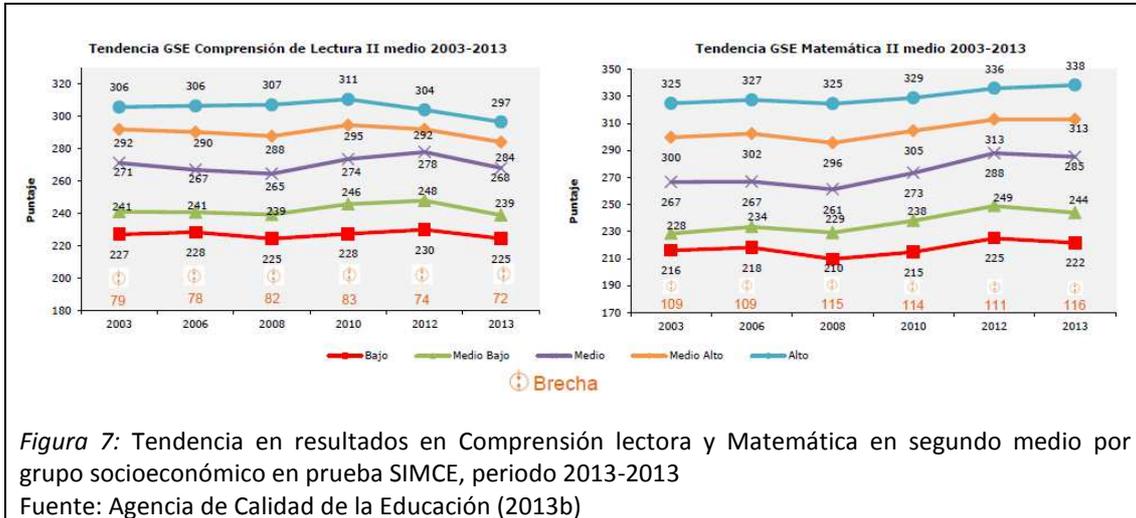


Figura 7: Tendencia en resultados en Comprensión lectora y Matemática en segundo medio por grupo socioeconómico en prueba SIMCE, periodo 2003-2013

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2013b)

En tercer lugar, al revisar los puntajes obtenidos por los y las estudiantes en las evaluaciones SIMCE entre el año 2003 y 2013 se pueden constatar también brechas asociadas a ciertas materias escolares y el género de los y las estudiantes. Un primer dato a considerar es el mayor puntaje promedio obtenido por las estudiantes con respecto de los estudiantes varones en comprensión lectora. En sentido inverso las estudiantes obtienen menos puntajes que los estudiantes en conocimiento matemáticos. Los resultados de la evaluación internacional PISA 2012³⁸, también muestran que los estudiantes hombres alcanzan puntajes promedios significativamente mayores que las mujeres. En la prueba de

³⁷ A modo de ejemplo: conforman el grupo socioeconómico bajo aquellos estudiantes cuyos padres reportan 8 años de escolaridad e ingresos mensuales de \$167.857; y el grupos socioeconómico alto 16 años de escolaridad de la madre y 17 del padre con ingreso económico mensual \$1.828.094. Los ingresos de cada grupo equivalen a 264 y 2876 dólares americanos respectivamente, según el tipo de cambio vigente al día 21 de marzo del 2015 del Banco Central de Chile.

³⁸ PISA es un estudio internacional dirigido por la OCDE, que permite evaluar, cada tres años, las competencias de los estudiantes de quince años en las áreas de Lectura, Matemática y Ciencias.

Matemática aplicada en 2012 en segundo medio, los estudiantes hombres superaron en 8 puntos el puntaje promedio de las mujeres (Agencia de la Calidad de la Educación, 2013b)

Si a la lectura de los datos incorporamos algunos elementos predominantes en la cultura académica de los sistemas educativos, como la jerarquía de saberes escolares, la brecha de puntajes entre las y los estudiantes adquiere otro matiz.

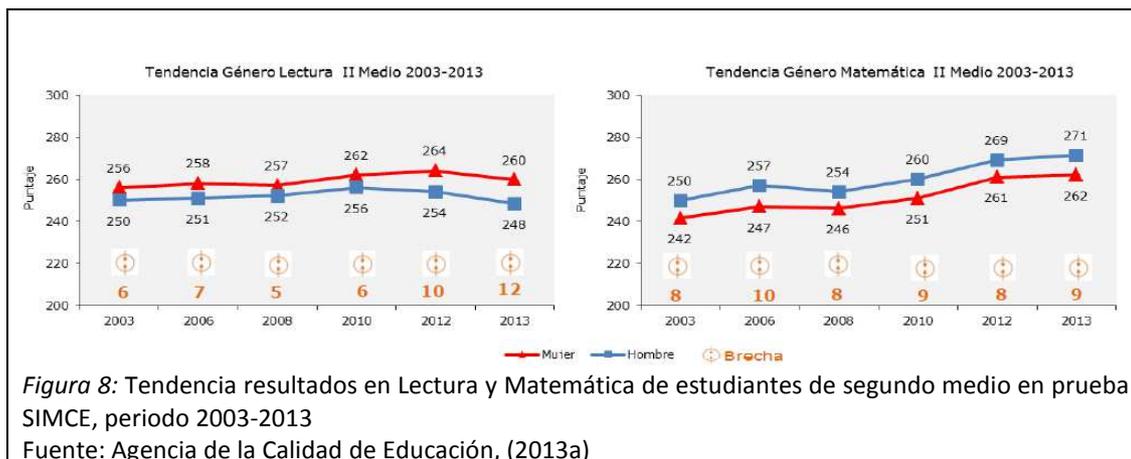


Figura 8: Tendencia resultados en Lectura y Matemática de estudiantes de segundo medio en prueba SIMCE, periodo 2003-2013

Fuente: Agencia de la Calidad de Educación, (2013a)

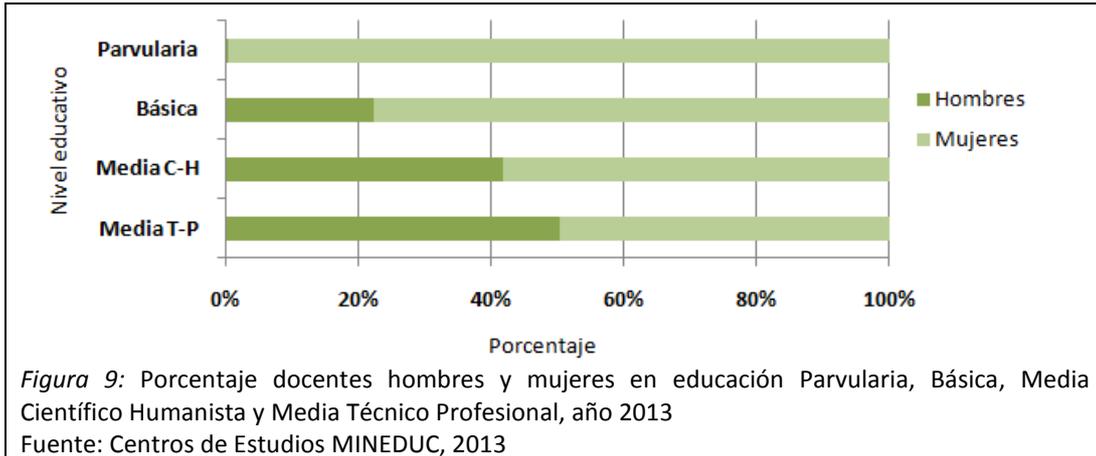
A nivel internacional también se constatan brechas de resultados por grupos socioeconómicos. En el informe *Education Policy Outlook*, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) se dice que *la equidad* sigue siendo un problema en el sistema educacional chileno. Inequidad que afecta a los estudiantes socioeconómicamente desfavorecidos y a los estudiantes de las zonas rurales. Según la OCDE, los niveles de equidad son bajos: el impacto socioeconómico en el rendimiento de un estudiante de 15 años de edad es del 19%, en comparación con el promedio de la OCDE de 14% (OCDE, 2013).

3.6.2 Datos de los docentes

3.6.2.1 Algunos datos socio demográficos

Al año 2013, los docentes de educación parvularia, básica y media suman 207.761. La mayor parte de ellos son docentes mujeres. La proporción de mujeres docentes es más acentuada en el nivel de educación de párvulo y básica. En el nivel de educación media científico humanista y técnico profesional hay mayor proporción de docentes hombres (Centro de Estudios MINEDUC, 2013).

Del punto de vista etario, los docentes de educación parvularia, básica y media en establecimientos municipales presentan algunas particularidades. Por ejemplo el grupo etario con mayor volumen corresponde al de 55 a 60 años. También los docentes mayores de 46 años en el año 2013 sumaban el 49% (Centro de Estudios, Mineduc, 2013b).



3.6.2.2 Panorama de los años de experiencia de los docentes

Se puede apuntar que desde el punto de vista de los años de servicio de los docentes de educación parvularia, básica y media, en Chile se está desarrollando un proceso de relevo. En la serie de los datos disponibles se aprecia que los docentes de más de 30 años de experiencia disminuyen proporcionalmente en el total y aumentan los docentes con cero y cuatro años de experiencia (Centro de Estudios MINEDUC, 2013b).

A nivel municipal los datos indican mayor proporción de docentes de más de treinta años de servicio en el total, aunque también se verifica la situación de aumento en los porcentajes de docentes con menos años de servicio (Centro de Estudios MINEDUC, 2013b).

3.6.2.3 Algunos datos de desempeño docente

Las educadoras de párvulos y los docentes de educación básica y media de los establecimientos municipales están obligados por ley³⁹ a ser evaluados en su desempeño. En los datos generales de los últimos procesos de evaluación se constata la mayor proporcionalidad de los niveles *competente* y *destacado*. Correspondiendo al nivel competente de desempeño profesional la máxima proporción.

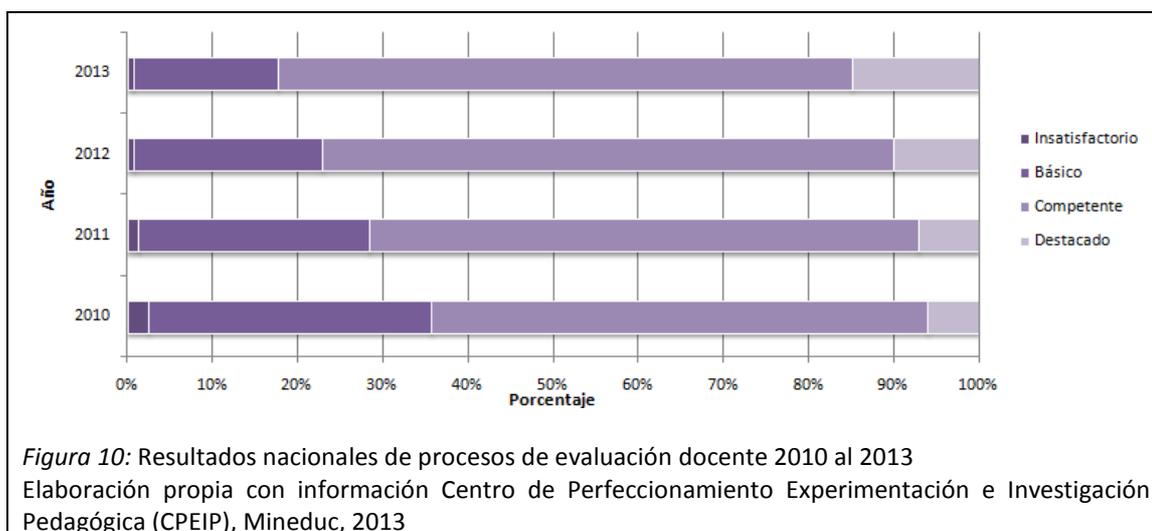


Figura 10: Resultados nacionales de procesos de evaluación docente 2010 al 2013
Elaboración propia con información Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), Mineduc, 2013

Del total de docentes de educación media evaluados en el año 2013⁴⁰, el 1% resultó evaluado como insatisfactorio, 21% como de desempeño básico, un 67% como competente y un 12% como de desempeño destacado (CPEIP, MINEDUC, 2013).

³⁹ Ley 19.961 Sobre Evaluación Docente, promulgada en Chile el 09/08/2004. La condición de evaluarse es cada cuatro años, con excepciones según el resultado de desempeño. El proceso de evaluación docente se realiza mediante cuatro instrumentos: autoevaluación, portafolio, una entrevista con un evaluador par, y los informes de referencia de terceros (Director y Jefe técnico). Los cuatro niveles de desempeño son: Insatisfactorio, Básico, Competente y Destacado.

⁴⁰ 3.489 docentes.

Desde la perspectiva de género, los resultados indican porcentualmente mejores niveles de desempeños en el caso las docentes mujeres. Por ejemplo un 1,5% de las docentes mujeres son evaluadas en nivel Insatisfactorio y un 8,8 % en el nivel Destacado. Los porcentajes para los mismos niveles en el caso de los docentes hombre son 2,9% y 6,7% (Área acreditación y Evaluación Docente CPEIP-MINEDUC, 2013).

3.6.2.4 Sobre las condiciones de trabajo y remuneraciones docentes en Chile

Los datos del informe *Teaching and Learning International Survey 2013 (TALIS)*⁴¹ contienen entre otros comparaciones de las condiciones de trabajo de los docentes de algunos países, entre ellos Chile. Se han seleccionado las que permiten describir comparativamente las condiciones de trabajo y salario de los docentes en Chile⁴².

Un primer dato es que los docentes chilenos trabajan con un promedio de 31,8 alumnos en aula. Es uno de los cinco países con más alumnos por aula de los países encuestados⁴³ (Centro de Estudios, MINEDUC, 2013c).

Respecto de las condiciones contractuales de los docentes chilenos, un 68%, de quienes respondieron la encuesta TALIS, declara tener contrato de 44 horas. Este dato sitúa a Chile como el quinto país con menor proporción de docentes con esta situación contractual (el promedio OCDE es 82,4%). Considerando el porcentaje de docentes con contrato indefinido, Chile ocupa el penúltimo lugar entre los países que participaron en el estudio (Centro de Estudios, MINEDUC, 2013c).

⁴¹ Corresponde a un estudio internacional organizados por la Organización para la Cooperación y Desarrollos Económicos (OCDE)

⁴² Ha de tenerse en cuenta el dato que los docentes chilenos que participaron respondiendo la encuesta corresponde a los dos últimos años de educación Básica, que atienden mayoritariamente a estudiantes de 13 y 14 años.

⁴³ El promedio OCDE es 24,1 estudiantes por aula.

En cuanto a la carga horaria de trabajo semanal, los docentes chilenos tienen 29,2 horas, que es la menor cantidad de horas contratadas semanales respecto del promedio de 38,3 horas del grupo de países que participan del estudio.

Un último dato apunta que comparativamente los docentes chilenos tienen la más alta proporción de horas de su contrato frente a un curso (Centro de Estudios, MINEDUC, 2013c).

A partir de estos datos, Pablo Valenzuela⁴⁴ (2014), comenta que las horas extras que necesita el trabajo de aula son en el caso de Chile un subsidio personal que realizan los docentes al sistema.

3.7 Algunos datos sociales y educativos de la comuna de Conchalí

Conchalí es una de las comunas del sector norte de la ciudad de Santiago. Su población estimada es de 140.950 habitantes (Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo, Gobierno de Chile, 2014)

Del punto de su desarrollo social, Conchalí es una comuna de *alta prioridad social* (SEREMI de Desarrollo Social, Región Metropolitana de Santiago, 2014), es decir, es una de las comunas de la región metropolitana que presenta las peores condiciones socioeconómicas relativas medibles⁴⁵ del conjunto de comunas de la región.

En la comuna de Conchalí existen 19 establecimientos educacionales dependientes de la CORESAM (Corporación de Educación, Salud y Atención de Menores de Conchalí), de los cuales 4 imparten enseñanza media.

⁴⁴ Profesional del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile.

⁴⁵ Entre otros datos se consideran el porcentaje de personas bajo la línea de pobreza (el umbral de pobreza según los datos del estudio está dado por el equivalente a tres euros al día), ingreso per cápita autónomo del hogar, los resultados académicos de los estudiantes obtenidos en la prueba SIMCE y los resultados obtenidos por estudiantes en la Prueba de Selección Universitaria; porcentaje de reprobación de enseñanza media; tasa de años de vida potencialmente perdidos por habitante entre 0 y 80 años, porcentaje de suicidios en el total de defunciones.

Los resultados SIMCE 2014 (Agencia de la Calidad de Educación, 2014) los tres liceos municipales⁴⁶ que participaron en la evaluación ocupan los tres últimos lugares según el rendimiento promedio alcanzado por los estudiantes.

Con respecto a los resultados de la Prueba de Selección Universitaria 2014, de los 201 estudiantes de los liceos municipales de la comuna, 118 (que representa el 58, 71%) obtuvieron un puntaje igual o superior a 450 puntos promedio en las pruebas de lenguaje y matemáticas (Sistema Nacional de Información Municipal Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo, Gobierno de Chile, 2014). Los mismos datos para los liceos particulares subvencionados de la comuna son 308 alumnos inscritos, de los cuales el 49, 84 % obtuvo un puntaje igual o superior a los 450 puntos promedio en las pruebas de lenguaje y matemáticas.

3.8 A modo de síntesis

El sistema educativo chileno desde el punto de vista normativo e institucional vive un proceso de reforma. Las protestas y movilización de los estudiantes secundarios desde el año 2006 han originado un nuevo escenario normativo e institucional del sistema educacional en Chile. El movimiento estudiantil ha logrado poner en debate la calidad de la educación y especialmente los efectos del modelo neoliberal de educación que se ha impuesto y desarrollado en Chile desde 1980 y que concibe la educación como una inversión que debe financiar la familia de los estudiantes.

En Chile existen prestadores estatales y privados en todos los niveles de enseñanza. En particular en la enseñanza escolar desde el año 2007 la matrícula en los establecimientos municipales ha disminuido, siendo progresivamente mayor la matrícula en los prestadores particulares subvencionados. Aunque la matrícula por quintil de ingresos revela que para los sectores con menos recursos la matrícula en establecimientos municipales es la opción porcentualmente mayoritaria.

⁴⁶ El liceo municipal Bicentenario Abdón Cifuentes no participó de la evaluación de segundo medios 2014.

Los datos de mediciones de resultados de aprendizajes, tanto nacionales como internacionales, indican una alta influencia en los resultados académicos de las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y sus familias.

Sobre los docentes, se han revisado datos que constatan dos características importantes. Una que se está en un proceso de recambio de las generaciones de docentes. Porcentualmente aumentan los docentes más jóvenes y disminuyen los de más edad. Y la segunda característica es la mayor proporción de mujeres en el total de docentes en ejercicio en la educación parvularia, básica y media.

Respecto de las condiciones de trabajo, comparada con datos de los países OCDE, los docentes chilenos destinan la mayor parte del tiempo contratado a realizar horas de clases. En general, la proporción es de un 75% de tiempo contratado a realización de clases y un 25% a actividades como preparar la enseñanza y la elaboración y corrección de evaluaciones.

Capítulo 4: Las enseñanzas y aprendizajes escolares

La enseñanza y aprendizaje adquieren, en el contexto escolar, un carácter complejo y polisémico. Su complejidad se expresa tanto en los contenidos como en los múltiples componentes institucionales, profesionales y personales que se entrecruzan en su materialización y las múltiples decisiones que involucra, como por ejemplo, lo que debe ser enseñado, lo que se enseña⁴⁷, los elementos materiales que se disponen para la enseñanza académica, el escenario dinámico de las relaciones o interacciones del aula y por cierto las singularidades personales y conocimientos de quienes enseñan y aprenden.

A nivel general, la enseñanza y el aprendizaje académicos de los distintos conceptos y fenómenos del ámbito científico, filosófico y artístico, necesitan diferentes procesos y medios para su enseñanza. A su vez cada uno de estos procesos y medios de enseñanza demanda distintos procesos de aprendizajes. Luego se debe considerar también que las diferencias de conocimientos, motivaciones, de expectativas e interés de cada aprendiz singularizan el proceso de enseñanza aprendizaje escolar.

A nivel particular, la enseñanza escolar y el aprendizaje escolar también se expresan de manera plural. En un mismo enseñante y un mismo aprendiz se refleja esa pluralidad. Un mismo docente enseña de distinta manera y un mismo aprendiz, realiza su actividad de modos diferentes.

A lo dicho anteriormente, se agrega el carácter institucionalizado o regulado de ambas actividades en los entornos escolares. La enseñanza y el aprendizaje escolar se sitúan en una institución diseñada y especializada en ello. La institución escolar actúa en este sentido como un marco regulador tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Aunque orienta, regula y monitorea de algún modo propio la enseñanza y otros mecanismos conducentes a los aprendizajes.

⁴⁷ En el apartado *Los sistemas escolares*, se ha indicado que en los centros escolares se difunden y asimilan teorías, ideas y valores que no están explicitados ni declarados oficialmente, pero forman parte de la organización de la vida social y académica de la escuela, que también forman parte de la experiencia formativa de los estudiantes.

A continuación se describen algunos rasgos de las enseñanzas y los aprendizajes escolares que distinguen a ambas actividades en los entornos educativos. Estos rasgos actúan, en cierto sentido, como límites y desafíos tanto para docentes como para aprendices.

4.1 Las enseñanzas escolares

Desde distintos autores se puede constatar la complejidad del proceso de enseñanza académica. Se revisan, a continuación, algunos de estos planteamientos.

Lenoir (2009), distingue en la práctica educativa tres componentes que se relacionan: *el contexto social y escolar* (constituido por las finalidades educativas, las políticas educativas, las ideologías sociopolíticas y las ideologías educacionales); *los contenidos escolares* (saberes científicos, escolares y sociales); y *los agentes* (profesor y estudiantes). Estos componentes y agentes se relacionan de manera dialéctica. Todas las relaciones de interdependencia y los distintos flujos que se generan entre ellos forman un todo que él denomina *intervención educativa*. Desde esta perspectiva, la relación del docente y la de los alumnos con los saberes escolares, la mediación pedagógica y didáctica, la relación con los alumnos y la dimensión organizativa de la institución educativa (que actúa como un marco social normalizado) se relacionan de manera dialéctica formando un todo.

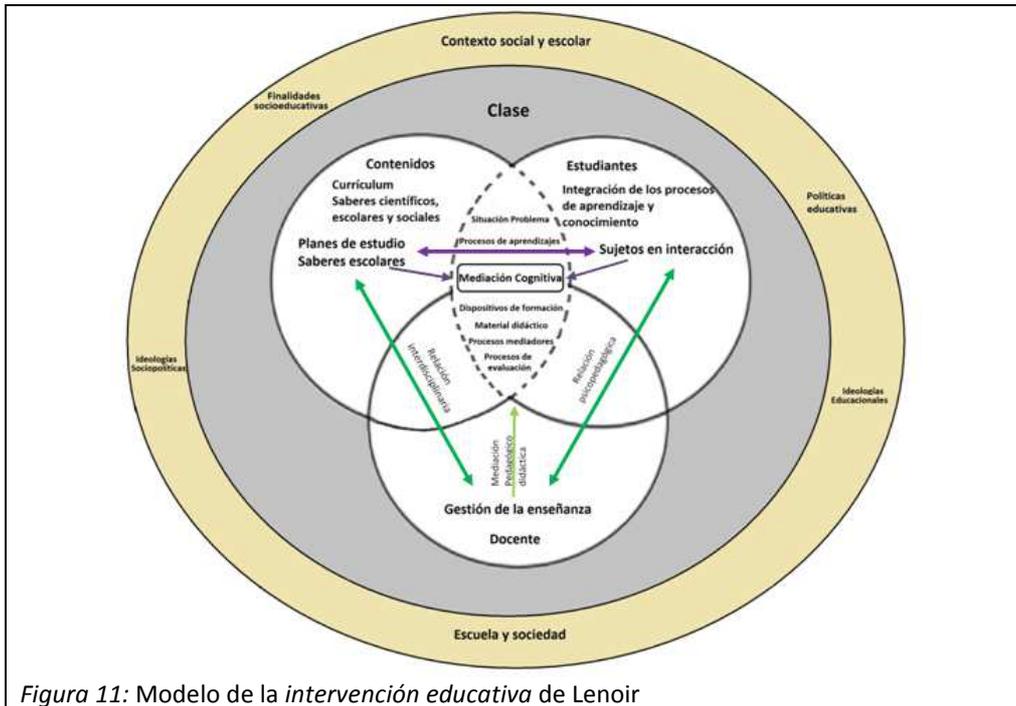


Figura 11: Modelo de la intervención educativa de Lenoir

LePage, Darling-Hammond, Akar, Gutierrez, Jenkis-Gunn y Rosebrock en el 2005 (citado por Moral y Pareja 2009) distinguen los siguientes componentes del docente en la dirección de clases: Construcción de un sistema de relaciones de clase adecuado, Creación de comunidades de clases donde todos los miembros sean respetados, Construcción de un ambiente de clase propicio para del trabajo de los alumnos, Organización del trabajo del alumno alrededor de un currículum significativo, Fomento del desarrollo moral y ciudadano de los estudiantes, Proporcionar una motivación adecuada para el logro académico, personal y social de los alumnos.

Perrenoud (2008) dice que, pese a que en principio la escuela está organizada para favorecer los aprendizajes de los alumnos hacia objetivos previstos al final de cada ciclo de estudio, no es una cadena de montaje. En la escuela no se puede programar los aprendizajes humanos como la producción de objetos industriales. La diversidad de estudiantes y su autonomía de temas lo hacen imposible.

Marrero (2010) plantea que la situación de enseñanza⁴⁸ existe allí, donde se presentan las siguientes condiciones: Hay una persona **P**, que posee un contenido **C**, que, intenta proporcionar o transmitir a una persona **R**, que inicialmente carece de **C**, de tal manera que **P** y **R** se implican en una relación con el propósito de que **R** adquiera **C**. Pero luego agrega una serie de preguntas y situaciones que describen la complejidad de la enseñanza escolar, dice:

«¿tiene que estar dispuesto **R** a recibir **C**?, ¿a caso no puede haber enseñanza sin que haya una **P** personal? (...) Tiene que dominar **P** el **C**? o basta con poner a **R** en contacto con el mismo?; ¿puede decirse que **P** enseña a **R** si éste no aprende?. Por poco que se profundice aparece la complejidad. Extendiendo el concepto de enseñanza a las tareas docentes, damos cabida a actividades como evaluar, preparar las clases, diseñar unidades y materiales, gobernar el grupo de alumnos de clase, mantener la disciplina, relacionarse con los padres, colaborar con el gobierno del centro, realizar trabajos con los alumnos en el exterior, organizar las llamadas tareas escolares, etc. » (Marrero, 2010, p. 236).

Además, en el contexto escolar la enseñanza académica es una actividad planificada y preparada, por ejemplo, dentro de los límites definidos por el currículum, la cultura escolar, las creencias y experiencias de los docentes. Es decir debe responder y conciliar ciertas presiones y expectativas políticas, administrativas, profesionales y personales. Los docentes no son individuos completamente libres, son hijos de las circunstancias, productos de sus ambientes de trabajo, dicen Fullan y Hargreaves (2014). Lo argumentan del siguiente modo:

«Hoy en día no hay una manera de enseñar. Lo que se siente al ser maestro y al hacer el trabajo diario varía. Depende de lo que se quiera conseguir de él, de si es capaz de satisfacer sus propias expectativas y las de los demás, cómo está diseñado su trabajo, cómo son sus contactos y las relaciones con sus colegas, y cuáles son las condiciones de trabajo. En la enseñanza, la manera de configurar el trabajo determina el tipo de docentes empleados y qué resultados obtienen con el tiempo» (Fullan y Hargreaves, 2014, págs. 54-55).

La institución escolar, dice Perrenoud (2008), sitúa a los profesores en la siguiente posición: debe enseñar una cantidad de horas por semana, semanas al año, y una cantidad de años a niños y después adolescentes de los cuales algunos no tienen el deseo de saber ni la decisión de aprender.

⁴⁸ Esta es un esquema general de enseñanza, válido para cualquier situación en la que puede manifestarse una relación de este tipo.

Aunque Gimeno (1988) se refiere al aprendizaje escolar, es posible ampliar su descripción a la enseñanza. En la escuela no se puede enseñar cualquier cosa en cualquier momento, aunque tenga relevancia e interés puntual para enseñantes y alumnos. Prevalece en la mayoría de los casos la estructura, el orden y secuencia de la programación, antes que la emergencia de demandas puntuales de enseñanza surgidas en los intercambios del aula.

Fullan y Hargreaves (1996) sostienen que el mundo del aula es complejo y atareado. Y ese mundo tal como es y se presenta es el contexto de la enseñanza escolar. De ese contexto destacan tres situaciones:

- **La enseñanza no es siempre igual.** Hay diferentes enfoques para enseñar o manejar el aula que son apropiados en diferentes situaciones. Las estrategias de enseñanza no se pueden estandarizar.
- **Modelos de enseñanza ideales v/s modelos reales y prácticos.** La enseñanza escolar es realista y práctica. La mayoría de los maestros reconocen la importancia de comprometer activamente a los estudiantes en el aprendizaje, pero también operan los criterios prácticos o reales. Estos criterios pueden contemplar la salud del maestro o su nivel de energía, su necesidad de ponerse al día con las notas de sus estudiantes u otra tarea administrativa, de resolver tensiones que persisten de la clase anterior o recuperarse de un enfrentamiento con un alumno problemático. Estas y otras situaciones pueden ser las responsables de prácticas en apariencia deficientes. Ahora bien, si casi toda la enseñanza de un maestro es deficiente, entonces es otra cosa.
- **Límites y posibilidades reales de innovación.** La realidad del aula está firmemente institucionalizada, tiene apariencia de datos que limitan las posibilidades de innovación. Por ejemplo el número de alumnos de la clase, el tiempo disponible para la preparación de la clase, o las prescripciones del currículum intervienen en las prácticas de enseñanza de los docentes. Los lineamientos minuciosamente prescritos suelen inducir al docente a concentrarse en la cobertura, la exposición del material. El énfasis en la cobertura prefiere métodos de enseñanza que corran menos riesgo. Para la mayoría de los docentes, los lineamientos detallados son cárceles restrictivas y no abanicos de oportunidades.

Por otra parte se debe considerar que la enseñanza escolar académica presenta un obstáculo importante: las representaciones de los estudiantes. Los profesores no construyen desde cero. El alumno, dice Perrenoud (2008) no es una tabla rasa, una mente vacía, al contrario sabe muchas cosas, «se ha hecho preguntas y ha asimilado o elaborado respuestas que le satisfacen de manera provisional. Así

pues, la enseñanza a menudo choca de frente con las concepciones de los alumnos» (Perrenoud, 2008, p. 21).

Por último integramos el apunte que hacen Gvirtz y Palamidessi (2006) sobre los problemas de la enseñanza escolar como fenómeno basado en la comunicación. Los autores mencionan tres problemas:

- La comunicación educativa es una compleja red de comunicación, donde todos son al mismo tiempo emisores y receptores.
- En el fenómeno de la comunicación existen tres procesos: Transmitir un tipo de información; Almacenar información en el tiempo; y Procesar y elaborar la información. En la enseñanza, la transmisión de información está condicionada por la forma en que la institución escolar, el docente y los alumnos almacenan y procesan los mensajes.
- El tercer problema está relacionado con la naturaleza de los mensajes. Al comunicar un concepto o fenómeno científico, filosófico o artístico se comunican valores, formas de relacionarse, sentimientos, jerarquías y formas de ordenar las cuestiones. Docentes y estudiantes se comunican con palabras, lo hacen también con el cuerpo, los gestos y las acciones. «Ejemplo de este tipo de fenómeno es la enseñanza en forma autoritaria de los valores de la democracia o la práctica de la “lectura autónoma” a partir de normas detalladamente dictadas por el docente» (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p. 115).

Con respecto a este último problema de la enseñanza como comunicación, los autores sintetizan:

«El mensaje educativo siempre es doble, “habla” de algo específico (las reglas ortográficas, las causas de la Revolución de Mayo) mientras está “hablando” de otras cosas a la vez (las maneras correctas de comportarse, los límites al cuestionamiento de la palabra adulta). Pero los alumnos no aprenden sólo lo primero, sino que todo se aprende y se enseña al mismo tiempo. La comunicación educativa articula siempre dos tipos de mensajes: un mensaje relativo al contenido y un mensaje relativo a la definición de los que se comunican (lo que es un buen o mal alumno, lo que está permitido decir, etcétera)» (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p. 116).

4.1.1 Los aportes de las teorías explicativas del aprendizaje como argumento de la complejidad en la enseñanza escolar

Las teorías explicativas del aprendizaje, también pueden considerarse como un argumento de la complejidad de la enseñanza y aprendizaje escolar académico, en el sentido de que los conceptos y principios, que sustentan las distintas teorías explicativas del aprendizaje han contribuido, por una parte, a la comprensión de los fenómenos del aprendizaje en la escuela y por otra parte, han sido incorporados en las prácticas didácticas de la enseñanza escolar según se trate de un tipo de aprendizaje u otro.

Pese a que la mayoría de las teorías psicológicas del aprendizaje no se han generado en los entornos escolares, algunas de sus aportaciones sean en forma de conceptos, principios, dimensiones o explicaciones se han allegado y perviven en estos ambientes en forma de mosaicos de orientaciones que confluyen en la práctica de la enseñanza escolar. En este sentido refuerzan la idea en plural de la enseñanza y aprendizaje escolar.

Por ejemplo la *ley de ejercicio*⁴⁹ (condicionamiento instrumental u operante), el concepto de *actividad* y el concepto de *aprendizaje significativo* (teorías cognitivas) perviven y conviven en algunas formas del trabajo escolar que se les propone a los estudiantes con independencia del grado de aceptación que se declare por una u otra teoría. La enseñanza no es siempre igual en el contexto escolar, diferentes enfoques son apropiados en diferentes situaciones, dicen Fullan y Hargreaves (1996).

De los numerosos esquemas y clasificaciones sobre las teorías del aprendizaje⁵⁰ se seguirá la propuesta de Ángel Pérez (1994). El autor usa como criterio la definición

⁴⁹ Esta ley ha sido aplicada en la escolarización para la adquisición de conocimientos y habilidades. La repetición continuada es utilizada, por ejemplo, en el aprendizaje de la operatoria de cálculo y las habilidades de escritura y lectura.

⁵⁰ Por ejemplo Meyer (1992) como criterio de clasificación de las dos grandes corrientes que fundamentan el aprendizaje. Las metáforas son: *el aprendizaje como adquisición de respuestas, el aprendizaje como adquisición de conocimientos y el aprendizaje como construcción de significados* (citado por Zapata-Ros, 2012); o Moral (2009) que basándose en el modelo ¿cómo aprende la gente? propuesto en el 2005 por Bransford, Darling-Hammond y LePage, distinguen cuatro aproximaciones explicativas del aprendizaje: *aproximación centrada en el contenido, aproximación centrada en el alumnado, aproximación centrada en la comunidad y aproximación centrada en la evaluación.*

intrínseca de aprendizaje de las teorías, para definir dos grupos o familias de teorías del aprendizaje: *teorías asociacionistas* y *teorías mediacionales*.

Teorías asociacionistas o conductistas. Se sitúan temporalmente en la primera mitad del siglo XX. Reúnen las perspectivas y conceptos tanto de la corriente de condicionamiento clásico (Pavlov, Watson, Guthrie) como del condicionamiento instrumental u operante (Hull, Thorndike, Skinner). Esta familia teórica asumen el aprendizaje en mayor o menor grado como un proceso ciego y mecánico de asociación de estímulos y respuestas provocados y determinado por las condiciones externas (Pérez, 1994).

Según Moral (2009), los principales planteamientos de la teoría conductista pueden resumirse en que:

- El aprendizaje se produce como respuesta a estímulos externos; y se produce en pasos progresivos que avanzan en complejidad y que necesitan de un refuerzo constante para ser adquiridos;
- Las conductas que se refuerzan se fortalecen, y las que no, se extinguen. Las recompensas refuerzan la conducta y los castigos la debilitan.

Conceptos derivados de estas teorías, como el refuerzo o estímulo, se han incorporado a los entornos escolares y se expresan, por ejemplo, en algunas prácticas de evaluación o retroalimentación. Por otra parte algunos programas informáticos educativos han actualizado estos mismos conceptos de refuerzo y estímulo para promover ciertos aprendizajes.

Pérez (1994) menciona también que las teorías del condicionamiento han contribuido de manera importante a la comprensión de fenómenos de adquisición, retención, extinción y transferencia de determinados tipos simples de aprendizajes o de componentes importantes de todo proceso de aprendizaje.

Teorías mediacionales. Incluye la teoría de *Aprendizaje social* (Bandura, Lorenz, Tinbergen, Rosenthal; *las Teorías cognitivas* (Gestalt y psicología fenomenológica; Psicología genético-cognitiva: Piaget, Bruner, Ausubel; Psicología genético-dialéctica: Vigotsky, Luria, Leontiev, Rubinstein) y *la Teoría del procesamiento de la información* (Gagné, Newell, Mayer). Si bien declara Pérez (1994) que tienen importantes matices diferenciadores entre sí, reconoce que en todo aprendizaje intervienen de forma más o menos decisiva las peculiaridades de las estructuras internas de quienes aprenden, lo que permite unirlos como una familia teórica

mediacional del aprendizaje. Estas teorías estiman en general que existe un conjunto de fuerzas que interactúan alrededor del aprendiz, que son responsables de su aprendizaje; establecen que el individuo no reacciona de forma ciega ni automática a los estímulos ni a las presiones del medio, sino que reacciona según cómo percibe subjetivamente la realidad.

Sin abandonar el esquema de clasificación, dada su relevancia en la orientación pedagógica constructivista, se profundiza en dos de las corrientes de las teorías cognitivas: la corriente genético cognitiva y la corriente genético-dialéctica.

El cognitivismo psicológico se sitúa temporalmente en la segunda mitad del siglo XX. En general sus aportaciones se entienden como una evolución o respuesta alternativa a los postulados y explicaciones sobre el aprendizaje realizada desde el conductismo. Las teorías cognitivas centrarán su atención en comprender y explicar cómo las personas interpretan, procesan y almacena información, y la forma en que todas estas estructuras o esquemas mentales son empleadas para acceder e interpretar la realidad. El aprendizaje desde la visión cognitivista es mucho más que un simple cambio observable en el comportamiento.

Dentro de esta concepción, el aprendizaje se produce a partir de la experiencia y a través de los esquemas cognitivos personales, que originan una representación de la realidad. Las representaciones de la realidad se almacenan y se recuperan de la memoria o estructura cognitiva en un proceso continuo, constante y acumulativo. En el paradigma cognitivo, se pone más atención a la persona que a los estímulos para explicar las conductas.

Revisaremos a continuación, los principales enunciados y aportes de ambas corrientes cognitivas, en los ambientes escolares.

La corriente genético cognitiva. Reúne las aportaciones de Piaget, Bruner, Ausubel e Inhelder. Flavell en 1990 (citado por Pérez, 2004) sintetiza los aportes de la teoría de Piaget en el ámbito escolar del siguiente modo:

- Como instrumento para el diagnóstico y la evaluación del desarrollo intelectual del niño, de sus aptitudes específicas para el estudio.
- En la planeación de programas, es decir, en la distribución del contenido de la enseñanza entre los distintos grados en correspondencia con el nivel de desarrollo intelectual alcanzado por el niño.

- En la determinación de los métodos mediante los cuales debe enseñarse a los niños.

En Pérez, (2004) se lee que los conceptos y planteamientos de Jean Piaget que más han influidos en la enseñanza escolar son los referidos a *las etapas de desarrollo y la madurez*. Para Piaget, la enseñanza debe supeditarse a la etapa de desarrollo, dado que en cada momento del desarrollo el sujeto construye su propio conocimiento a partir de sus propias estructuras cognitivas o esquemas. Dicho de otro modo: la maduración se considera condición inicial del proceso de aprendizaje y no como resultado de éste. Luego es importante señalar que Piaget diferencia los aspectos psicosociales y espontáneos del desarrollo, este último aspecto es el que asocia con el desarrollo de la inteligencia, que es lo que nadie le enseña al sujeto y que descubre por sí mismo.

Corriente genético-dialéctica. Esta corriente está vertebrada principalmente por los conceptos e interpretaciones de Vigotsky, Luria, Leontiev, Rubinteyn, Wallon. También esta corriente es denominada *enfoque histórico-cultural*. De modo resumido sus planteamientos se puede expresar del siguiente modo:

- El aprendizaje no existe al margen de las relaciones sociales. En el aprendizaje el otro y los otros juegan un papel fundamental.
- El aprendizaje precede o conduce al desarrollo.
- El aprendizaje no ocurre fuera de los límites de la *Zona de Desarrollo Próximo*.
- La enseñanza tiene una función desarrolladora.

Para Vigotsky, existe una estrecha relación entre desarrollo y aprendizaje, de hecho su concepto *Zona de Desarrollo Próximo* da cuenta de ello. La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo que posee una persona y el nivel de desarrollo potencial que puede lograr. La zona de desarrollo próximo «define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario» (Vigotsky, 1996, págs. 133-134)

El nivel de desarrollo está determinado por la capacidad que tiene una persona para resolver un problema autónomamente y el nivel de desarrollo potencial está determinado por la resolución de un problema con la colaboración de otra persona más capaz.

Ambas teorías son entendidas por varios autores como parte de la orientación constructivista en educación. Revisamos algunos ejemplos:

- Pérez (2004) destaca que, pese a las discrepancias y corrientes que desde presupuestos epistemológicos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos y didácticos han configurado el constructivismo, existen algunas ideas compartidas. La autora resume del siguiente modo las ideas comunes del constructivismo: todo conocimiento es una construcción humana; existen estructuras previas, a partir de las cuales se construye el conocimiento; la construcción del conocimiento tiene un valor personal y los conocimientos no son verdaderos o falsos, sino simplemente viables.
- Zapata-Ros (2012) se refiere al constructivismo en educación como un cambio dentro de la perspectiva cognitivista. Dice que en los años setenta y ochenta del siglo XX, la investigación se traslada desde el laboratorio a situaciones realistas de aprendizaje escolar. En la realidad social aparece un estudiante más activo e inventivo. Un estudiante que busca construir significado a los contenidos que recibe, que tiende a conocer sus procesos cognitivos, o al menos con voluntad de ello, y a tener el control de su aprendizaje. Agrega que en este marco interpretativo, el estudiante no se limita a copiar el conocimiento, sino que lo construye a partir de elementos personales, experiencia e ideas previas e implícitas. De este punto de vista el papel de estudiante y el docente se deben reconfigurar. Pasando de la pasividad a la actividad, por ejemplo, en el caso del primero y de la transmisión de información a la facilitación de procesos de aprendizaje, en el caso del otro.
- Domenech (2012) identifica tres referentes teóricos que nutren la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje escolar: *la teoría epistemológica de Piaget* (que aporta la noción del conocimiento como construcción a través de procesos de búsqueda de equilibrio y construcción de esquemas; y los niveles de desarrollo cognitivo); la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel (especialmente sus aportaciones sobre *aprendizaje significativo* y *conocimientos previos*); y la teoría del origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores de Vygotski, (cuyos aportes fundamentales son: la educación escolar como *contexto de desarrollo*, el concepto de *zona de desarrollo próximo* y el profesor como *mediador*).

4.2 Los aprendizajes escolares

Los aprendizajes escolares en forma de saberes o actitudes están condicionados por la evaluación y el control. Se premia o castiga los saberes y conductas según se acerquen o no a lo esperado. El control, la evaluación y la autoridad condicionan los aprendizajes escolares. Doyle en 1977 (citado por Pérez, 1994) decía que los intercambios de significado, la comunicación, el aprendizaje de contenidos, formas expectativas y conductas se encuentran profundamente mediatizados por el carácter evaluador que tiene la institución escolar.

Gvirtz y Palamidessi, (2006), dicen que la vida en el aula y en la clase es un proceso constante de negociación por las notas, las tareas, por los temas, por las acciones permitidas o prohibidas. Este *proceso de negociación* adquiere características según la forma en que se define y practica la autoridad en el centro y por parte del docente; los autores sostienen que:

«En las escuelas con estilos democráticos, esta negociación puede realizarse de manera explícita y abierta, mientras que en las instituciones más tradicionales o autoritarias esta negociación se efectúa de manera encubierta y conflictiva, y a veces, violenta. (...) En las aulas donde el profesor o maestro son las únicas e inapelables autoridades respecto de las normas y las reglas del juego, la negociación toma la forma de resistencia pasiva, desinterés o de oposición abierta por parte de los alumnos» (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p. 125).

Gimeno (1988) apunta en este mismo sentido que los aprendizajes escolares son aprendizajes evaluados, cosa que no ocurre en la vida fuera de la institución escolar, y argumenta que en todo el sistema escolar anida una especie de mentalidad de control que afecta a todo lo que ocurre en ella. La evaluación más que proporcionar información de lo que ocurre se ha convertido en elemento clave de la configuración del clima escolar.

El aprendizaje escolar es un aprendizaje desnaturalizado y descontextualizado. Scribner y Cole 1982 (citados por Pérez, 1994) afirmaban que el aprendizaje escolar es un aprendizaje fuera de contexto. La descontextualización del aprendizaje escolar tiene dos niveles y argumentaciones. Primero es desnaturalizado porque el aprendizaje de los fenómenos, objetos y procesos se produce al margen de donde tienen lugar esos fenómenos, objetos y procesos. Luego los aprendizajes escolares son descontextualizados porque los conceptos y representaciones académicas sobre el mundo natural y social, por ejemplo,

tampoco son aprendidos espontáneamente, como ocurre con otro tipo de contextos de vida y aprendizaje (Pérez, 1994).

La consecuencia de este hecho es que el lenguaje vehicula la enseñanza y el aprendizaje escolar. El aprendizaje escolar se asienta sobre la comunicación fundamentalmente verbal, sobre la explicación en vez de la demostración. Esto supone que se necesita manejar sistemas simbólicos y operativos para poder enfrentarse con éxito y adquirir una mayor potencialidad en los aprendizajes descontextualizados (Scribner y Cole 1982, citados por Contreas, 1994).

El aprendizaje escolar se realiza en un grupo-clase. El aprendizaje escolar que se mide en forma individual en la mayoría de los casos se realiza dentro de una dinámica y compleja red de relación, interacción y comunicación al interior de un grupo social.

En la institución escuela los docentes y los alumnos están en permanente contacto, generando relaciones e intercambios particulares. El grupo clase se constituye como un sistema social en el que existen conflictos de poder, atracción, rechazo, negociación, por lo que el aprendizaje escolar se da en ese escenario social complejo, en que todos los miembros que lo conforman lo apelan y afectan y al mismo tiempo son apelados y afectados. Se aprende con otros y de los otros.

Así pues, en el aula tienen lugar una serie de influencias simultáneas, derivadas de la interacción entre los miembros que constituyen el grupo clase. El aprendizaje escolar, en el aula, se produce a través de intercambios intrapersonales, interpersonales y colectivos. A nivel intrapersonal es un proceso por el que se incorporan nuevos contenidos y significados en la estructura cognitiva y afectiva de cada persona. A nivel interpersonal, el aprendizaje escolar involucra el intercambio de mensajes entre todos los que participan en el aula. Estos intercambios pueden estar previsto o no por el docente, pueden ser formales e informales, ser explícitos o implícitos. Por último, a nivel colectivo se deben tener en cuenta las normas, las pautas de interpretación y actuación que se generan en cada grupo clase, que permite la intervención y los intercambios entre sus integrantes. El grupo clase actúa en este sentido como un procesador colectivo de información (Gvirtz y Palamidessi, 2006).

El aprendizaje escolar es mediado por decisiones y actuaciones del docente y los estudiantes. En el caso de las decisiones y actuaciones docentes se pueden mencionar los medios y materiales por los que opta el docente, que entre otras situaciones, determinan mayores o menores espacios de participación de los estudiantes. El medio, material o actividad, que decide fundamentalmente el docente, conlleva mensajes que pueden dar al aprendizaje escolar un sentido alicorto o no, por ejemplo aprendizajes que sirven y se olvidan después de los exámenes.

Gvirtz y Palamidessi (2006, p. 126), dicen:

«Las formas de participación –al afectar la conducta y los sentimientos de las personas- condicionan el tratamiento de los contenidos dispuestos en el currículum. Pero al mismo tiempo, las tareas y los contenidos que propone el docente determinan las formas de comunicarse y relacionarse en el aula y en la escuela. Entre estos aspectos –tareas pedagógicas y modos de participación- existe una relación estrecha: cada una puede potenciar u obstaculizar el desarrollo de la otra».

En el caso de los estudiantes, sus decisiones y actuaciones están mediadas fundamentalmente por su relación con el saber, su disposición, motivación e involucración en su aprendizaje.

4.3 Algunos modos que adopta la enseñanza y el aprendizaje escolar

Revisamos en este apartado algunos de los modos que pueden adoptar la enseñanza y aprendizaje escolar. En la revisión hacemos una descripción conjuntamente de ambas actividades, pues al adoptar la enseñanza una forma determinada apela a una forma también determinada de aprendizaje.

Los modos que adoptan la enseñanza y el aprendizaje escolar, incluidos en esta selección, son solo algunas de las que puede darse o combinarse en los entornos educativos.

4.3.1 La enseñanza y el aprendizaje escolar como transmisión de conocimientos

Desde este enfoque, la enseñanza escolar es transmitir a los estudiantes los conocimientos científicos, filosóficos y artísticos seleccionados en el currículum escolar. Estos conocimientos se originan en saberes científicos y artísticos que están depurados por el contraste experimental o por el juicio reflexivo de la comunidad de científicos, artistas o filósofos. Se consideran un conocimiento elaborado por el debate público y por la reflexión compartida del conjunto de la sociedad humana (Pérez, 1994).

La enseñanza se centra en los contenidos y depende casi exclusivamente del comportamiento del profesor y de la metodología de enseñanza que selecciona. Correspondería a lo que Fullan y Hargreaves (2014) denominan como el *enfoque de capital empresarial de la enseñanza*, que asume entre otras ideas, que la buena enseñanza es técnicamente muy simple, que requiere una habilidad intelectual moderada, que se orienta por datos de rendimiento (indicadores de clave de rendimiento). También esta forma de enseñanza se denomina centrada en el currículum o por objetivos.

La dificultad central de esta forma de enseñanza está dada por la distinta naturaleza, por ejemplo, de los conocimientos científicos que se transmite y los conocimientos y esquemas comprensivos que manejan los estudiantes para resolver problemas de su vida cotidiana. Si no se resuelve esta situación, la exigencia y evaluación escolar hará que estos conocimientos sean aprendidos de manera arbitraria, memorística, superficial y fragmentaria (Pérez, 1994).

Esta forma de concebir la enseñanza, Paulo Freire (1997) la describe como la *concepción bancaria* de la educación. De esta concepción, dice:

«conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en "vasijas", en recipientes que deben ser "llenados" por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus "depósitos", tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen "llenar" dócilmente, tanto mejor educandos serán» (Freire, 1977, p. 76)

4.3.2 La enseñanza y el aprendizaje escolar como entrenamiento de habilidades

Considerando como una crítica al modo anterior, esta forma que adopta la enseñanza escolar, dice Pérez (1994) pone atención en el desarrollo y entrenamiento de habilidades y capacidades como la lectura, escritura, cálculo, solución de problemas, reflexión, evaluación. El problema principal de este modo de enseñanza escolar, es que las habilidades se desarrollan en un contexto cultural que les otorga contenido y significación. En abstracto es muy difícil desarrollar y entrenar habilidades.

También hay que considerar que las capacidades no son independientes de los contenidos a partir de las cuales se desarrollan, por ello la transferencia universal de capacidades es una vana pretensión de este enfoque.

4.3.3 La enseñanza y el aprendizaje como fomento del desarrollo natural

Esta perspectiva se sustenta en la perspectiva de Rousseau, que destacan la importancia y fuerza de las disposiciones naturales del individuo hacia el aprendizaje, (Pérez, 1994). El crecimiento y desarrollo natural de las personas se rige por sus propias reglas. El método más adecuado para garantizar el crecimiento y la educación es el respeto al desarrollo espontáneo del niño/a.

Puede hacerse cierta relación entre esta forma de entender la enseñanza y el aprendizaje escolar, con el estereotipo que Fullan y Hargreaves (2014) hacen de la enseñanza como un arte inefable o sublime. Estos autores dicen que en esta perspectiva de enseñar y aprender como arte, sus resultados se valoran por cómo se siente el aprendizaje y qué aspecto tiene, en las exposiciones y espectáculos que surgen de él, y el tipo de personas en que se convierten los alumnos con el tiempo.

El punto más débil de esta perspectiva es su carácter idealista. La cultura es el medio natural de desarrollo de los seres humanos individual y colectivamente y no puede aislarse de él a quien aprende (Pérez, 1994).

4.3.4 La enseñanza como producción de cambios conceptuales

Para este modo, la enseñanza escolar, es un proceso de transformación permanente del pensamiento, las actitudes, creencias y comportamientos de los alumnos/as. (Pérez, 1994).

Desde esta perspectiva, el estudiante es un activo procesador de la información que asimila. El docente, junto con el conocimiento del saber que enseña, debe conocer el estado actual del desarrollo del alumno/a, cuáles son sus preocupaciones, intereses y posibilidades de comprensión.

Quienes aprenden deben demostrar o evidenciar esos cambios de pensamiento, actitudes, creencias y aprendizajes.

4.4 A modo de síntesis

Las enseñanzas y los aprendizajes escolares son actividades institucionalizadas y complejas. Incluso las distintas teorías psicológicas del aprendizaje se pueden considerar un argumento de dicha complejidad. Muchas de ellas conviven y perviven en forma de orientaciones, principios o experiencias escolares.

La institución escolar orienta, regula y monitorea ambas actividades. La enseñanza y aprendizaje escolar son actividades complejas y variables que se realizan en un grupo clase que es un grupo social.

La enseñanza es una actividad planificada dentro de los límites del currículum, la cultura escolar, las creencias, expectativas docentes y una realidad determinada que la influyen y configuran en cierta medida.

El aprendizaje escolar está definido, principalmente, por la imposición y evaluación que se hace de él y por el grupo clase en el que se produce.

Algunas de las formas que adoptan la enseñanza y el aprendizaje en los entornos escolares son como transmisión de información y como producción de cambios conceptuales.

Capítulo 5: Esquema, conceptos y elementos para comprender la enseñanza y el aprendizaje escolar en su complejidad

Se ha revisado y descrito a través de distintos autores la complejidad de los influjos, interacciones, decisiones y comportamientos que se entrecruzan en el aula escolar. Uno de los autores incorporados es Yves Lenoir. De él se adopta el concepto y modelo de *intervención educativa*, que permite dimensionar tal complejidad. Una idea fuerza de su concepto es la relación dinámica y dialéctica que se produce entre los distintos componentes y agentes que confluyen y conviven en el aula escolar. Asumiendo esta relación dialéctica, lo que acontece en el aula es un todo producido por el entramado de mensajes, actuaciones y relaciones entre contextos, agentes y contenidos escolares.

El esquema que se propone como parte del proceso de comprensión de esta investigación está basado, primero, en los componentes y relaciones identificadas en el modelo de *intervención educativa*. En segundo lugar, en la naturaleza fundamentalmente comunicativa del encuentro interactivo que construyen y sostienen estudiantes y docentes en aula. Comunicación que se realiza a través de la palabra, el gesto, la mirada, la corporalidad, los espacios e incluso los silencios⁵¹. Finalmente, en tercer lugar, en los tres principales tipos de intercambios, que se producen en la fase interactiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar, es decir: los intercambios ideológico políticos (relacionados con el orden social, la democracia, la dignidad de las personas); los intercambios de socio afectivos (en general relacionados con formas de trato personal, humor, estados de ánimo); y los intercambios académicos (específicos de los saberes escolares prescritos en el currículum escolar).

Aunque los mensajes y comportamientos que se producen, en cada una de estas áreas de intercambio del aula, tengan sentidos y funciones específicas, no obligan a su fragmentación. Cuando se produce y circula un mensaje del ámbito académico, por ejemplo, su sentido y función se extiende a los demás ámbitos, pues contienen información ideológica y socio-afectiva. A partir de esta idea se proponen unidades planteadas como puntos de sentido específico y a la vez como

⁵¹ Se asume la idea de la comunicación como sistema, es decir, una estructura interrelacionada de mensajes y comportamientos comunicativos.

nexos para que otorguen significado tanto a las actuaciones de docentes como de los propios estudiantes en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar.

Para el caso de los intercambios ideológicos se propone como unidad de comprensión el *principio de igualdad de oportunidades escolares*; para los intercambios académicos *la tarea académica*; y para los intercambios socio-afectivos, la unidad *relación social*.

La propuesta de estas unidades de significado no es arbitraria del todo. Algunos antecedentes, algunas experiencias y especialmente lo emergido en el discurso captado de los estudiantes se deben considerar también como argumentación de ella.

5.1 La igualdad de oportunidades escolares como unidad de significado del área de intercambios ideológicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar

El principio de igualdad de oportunidades se expresa en el entorno escolar fundamentalmente como ideología socio-política y socio-educativa a modo de reto del sistema educativo y como contenido de la experiencia de los estudiantes en el aula.

5.1.1 El principio de igualdad de oportunidades escolares como ideología socioeducativa

En primer lugar el principio de *igualdad de oportunidades escolares* está integrado en forma de reto en los sistemas educativos. Dubet (2012) sostiene que el principio de *igualdad de oportunidades escolares* se ha impuesto como una creencia y forma de justicia escolar. Una de las razones de ello, dice, es la afirmación y creencia democrática de que las personas son fundamentalmente (jurídicamente) iguales. Otra razón es la necesidad de realización de las personas. También existe cierto convencimiento de que la igualdad de oportunidades es buena para la colectividad, pues permite el desarrollo del capital humano, de modo que si cada persona desarrolla sus talentos y cualidades es bueno para la economía y la sociedad en general. Se cree que mientras más personas se eduquen, la sociedad es más cohesionada y justa.

La igualdad de oportunidades escolares deriva de un principio social más amplio: *la igualdad de oportunidades*. Ambos principios comparten un alto contenido de justicia social. Uno a nivel escolar y el otro a nivel social se asumen como la manera de abordar la tensión o dilema entre el reconocimiento formal de la *igualdad fundamental o jurídica* de todos los individuos y las *desigualdades reales* que se generan en las tradiciones, la competencia de intereses y el funcionamiento de la sociedad (Dubet, 2012).

El principio de *igualdad* de las personas es una conquista ética e ideológica de la humanidad. Un paso importante de este proceso es *la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano* de 1793 y luego la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* en 1948.

En el ámbito de la enseñanza, la primera alusión a nivel internacional al principio se encuentra en el acta de constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En el documento, la organización explicita como parte de sus propósitos y funciones, que:

«Dará nuevo y vigoroso impulso a la educación popular y a la difusión de la cultura: Colaborando con los Estados Miembros que así lo deseen para ayudarles a desarrollar sus propias actividades educativas; Instituyendo la cooperación entre las naciones con objeto de fomentar el ideal de la igualdad de posibilidades de educación para todos, sin distinción de raza, sexo ni condición social o económica alguna; Sugiriendo métodos educativos adecuados para preparar a los niños del mundo entero a las responsabilidades del hombre libre» (UNESCO, 1945).

Luego en otro documento de 1960, UNESCO hace recomendaciones para la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. Las formas de discriminación afectan o destruyen la igualdad de trato y de un modo indirecto, hacen referencia al principio de igualdad de trato. La organización plantea:

«se entiende por “discriminación” toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza» (UNESCO, 1960).

Más específicamente la presencia de los principio de equidad e igualdad en el sistema educativo chileno apelan directamente al sentido de reto de la igualdad de oportunidades, por ejemplo, en el texto del *marco curricular* vigente en Chile se lee: «La educación debe ofrecer a todos los niños y jóvenes, de ambos sexos, la

posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos» (MINEDUC, 2009, p. 1). También, refiriéndose al proceso de reforma educacional que se lleva a delante en el país, la presidenta de Chile ha dicho:

«Tenemos razones éticas para llevar adelante esta reforma, que se basa en el profundo convencimiento de que recibir una educación de calidad es el mecanismo más eficaz para reducir la desigualdad. La educación es un derecho social que no puede depender de los recursos económicos de los estudiantes o sus familias» (Bachelet, 2014, p. 8).

Los sistemas educativos, dice Gimeno (1998), son el resultado de respuestas dirigidas a ciertos propósitos. La igualdad de acceso a los sistemas educativos ha sido uno de ellos. La justicia escolar en la permanencia y trayectoria de los estudiantes en su escolaridad debe ser otro de los propósitos o retos importantes de los sistemas de escolares. Pérez (1994, p. 30) dice:

«La igualdad de oportunidades no es un objetivo al alcance de la escuela, pero paliar en parte los efectos de la desigualdad y preparar a cada individuo para luchar y defenderse en las mejores condiciones posibles en el escenario social, sí es el reto de la escuela contemporánea».

Con la escolarización obligatoria, el reto de la igualdad de oportunidades escolares ha aumentado. Con la democratización de los estudios, dice Perrenoud (2008), se han acabado los *herederos*, los partidarios de la cultura escolar y cuya única resistencia es la pereza y el jaleo organizado. La obligatoriedad de la escolarización hace necesario buscar modos más adecuados para que la igualdad de oportunidades escolares en la permanencia y trayectoria sea lo más justa posible, especialmente las de los estudiantes que no han elegido libremente asistir y que son muy heterogéneos en su relación con el conocimiento.

Especialmente en sociedades con niveles de desigualdad y asimetría muy acentuados como la chilena en particular o Latinoamérica en general, se debe hacer un esfuerzo mayor para no fabricar más desigualdad al interior de las experiencias y aulas escolares. El mayor problema de los sistemas educativos latinoamericanos es la desigualdad, la que a su vez constituye una injusticia social. Para corregir esa tendencia, proponen Salvat, Román y García-Hidobro (2012): repensar los sistemas educativos desde las orientaciones y principios valóricos-normativos que le otorgan sentido y regulan su campo de acción y reflexionar respecto del tipo de educación que se necesita y requiere en los sistemas

educativos latinoamericanos. No basta con incorporar modelos de gestión, finanzas, de evaluación o control; de garantizar el acceso o cobertura; o de sustituir horas de una materia por otra. El desafío es mayor: consensuar una nueva finalidad y sentido político de la educación, a partir del cual se pueda ordenar y alinear todas las medidas y políticas específicas. Según mi punto de vista, eso necesariamente invita a valorar el sentido y la práctica del principio de igualdad de oportunidades escolares.

Dubet, (2005) define el principio de igualdad de oportunidades como una *ficción necesaria*. Ficción porque es poco probable que se cumpla por completo; y es necesaria, porque no es posible educar sin creer en ella. Argumenta el autor:

«El alumno está “obligado” a creer en ella cuando entra en clase e inicia el estudio. El maestro está “obligado” a creer en ella, cuando da la clase, y el “profesor” está obligado a creer en ella cuando corrige pruebas, (...) Al mismo tiempo todos saben que se trata de una ficción. Los alumnos no creen en ella realmente: saben que algunos de ellos están mejor o peor “dotados” y tienen más o menos recursos sociales; también saben que existen establecimientos “malos” y otros más favorecidos. Los docentes por su parte, saben bien quiénes serán los elegidos y quiénes serán los perdedores (...) Pero todos deben creer en esa ficción, pues sin ella, el trabajo pedagógico no sería posible y toda la arquitectura de la igualdad y la libertad se derrumbarían» (Dubet, 2005, p. 42).

5.1.2 El principio de igualdad de oportunidades en el aula

La realización de la igualdad de oportunidades escolares se ha materializado mayoritariamente bajo el *modelo meritocrático*⁵². Este modelo se sostiene en dos supuestos: primero que la escuela neutraliza los efectos de las desigualdades sociales de modo que los resultados obtenidos por cada uno de los estudiantes dependen exclusivamente de sus talentos y trabajo; y segundo que las desigualdades escolares son justas. Dubet (2005) plantea que la meritocracia escolar enmascara un sistema injusto, en el sentido que los sistemas educativos al realizar un reconocimiento/jerarquización de los estudiantes a partir del desempeño académico genera *vencedores* y *vencidos* en la trayectoria escolar. Si no se compensan las desigualdades sociales al iniciarse y desarrollarse el trayecto escolar, un grupo de estudiantes accederá a las ventajas y otros quedarán excluidos. Estos últimos, por los dispositivos que predominan en la experiencia de

⁵² Se atribuye el concepto al sociólogo Michael Young a partir de la novela “*The rise of the meritocracy, 1870-2033: An essay on education and equality*”

escolarización obligatoria terminarán por asumir el fracaso en la experiencia escolar como responsabilidad personal.

Contreras, (1994) dice, apoyado en otros autores como Baudelot y Establet (1976), o Jencks y Bane (1980), que el discurso oficial de la escuela se ha situado en la sociología funcionalista y la ideología meritocrática, según las cuales la desigualdad social es producto de las diferencias individuales, y la escuela lo único que hace es dar lugar a que esas diferencias generen distintos procesos de desarrollo personal y realizar una selección justa de los más capacitados. Pero esa selección está muy ligada a las condiciones de origen, de modo que la escuela acaba distribuyendo a los individuos de forma semejante a su posición de origen en las oportunidades sociales y laborales. Se aprende así que nuestra posición social es merecida, justa, lógica y natural.

El funcionamiento de la igualdad de oportunidades meritocrática, es comparable para Dubet (2005) a una competencia deportiva. El recorrido escolar, dice, se construye como un torneo de tenis, en el cual cada jugador tiene la posibilidad de resultar ganador si no pierde ningún partido. En esta competencia todos los competidores son considerados formalmente iguales, las normas son conocidas y el arbitraje imparcial. Incluso la *incertidumbre del deporte* también está presente en la competencia escolar: sucede a veces que los jugadores con menos reputación ganan.

El modelo de competencia escolar, sitúa a los estudiantes en una contradicción fundamental. Son considerados como iguales al tiempo que deben participar de una serie de pruebas cuya finalidad es volverlos desiguales. Para resolver esta contradicción es que las sociedades democráticas liberales, dice Dubet (2005), se inventan una ficción creíble, que considera que las diferencias escolares de los alumnos son producto de su mérito, concebido como manifestación de su libertad y por ende de su igualdad. Si por el contrario si se explicaran las desigualdades de desempeño de los estudiantes por su origen y por sus talentos naturales, el principio de igualdad de oportunidades meritocrático, que preside la competencia escolar, resultaría inválido y la competencia escolar se convertiría en una farsa. El autor dice:

«La ficción más eficaz y la más común consiste en hacer como si los resultados escolares de los alumnos fueran la consecuencia directa de su trabajo, de su coraje, de su atención, en resumen, de todo lo que realizan libremente en su trabajo escolar. “Falta de trabajo”, “falta de atención”, “falta de seriedad”, son las

explicaciones más comunes de los desempeños desiguales de los alumnos. Explicaciones que afirman constantemente que “si se quiere, se puede”. Así pues el alumno que fracasa aparece como el responsable de su propio fracaso y, al mismo tiempo, se preserva su igualdad fundamental, puesto que todo sucede como si él hubiera decidido, “libremente” acerca de sus desempeños escolares, trabajando en mayor o menor medida» (Dubet, 2005, p. 32-33).

Dubet (2012) en su reflexión sobre qué es una escuela justa, repasa algunos de los importantes y trágicos aportes de la sociología que cuestionan la poca justicia del *modelo meritocrático* de la igualdad de oportunidades. Dice que desde 1960 se sabe que las desigualdades escolares no reducen. La escuela como institución crea y agrega desigualdades. Pequeñas desigualdades al inicio se transforman en grandes desigualdades. Cada año la desigualdad se acumula y acrecienta en la trayectoria escolar. La sociología de 1980-1990, dice el autor, demuestra que la escuela como institución es menos favorable a los más desfavorecidos. La escuela y los profesores prefieren a los buenos alumnos, y los buenos alumnos en general tienen mejores condiciones de vida material. La sociología del 2000, dice el autor, ha establecido mediante comparaciones internacionales que todas las escuelas reproducen las desigualdades sociales, pero hay algunas que lo hacen más nítidamente, es decir hay escuelas más justas y hay escuelas más injustas. Esto último indica que es posible reducir las desigualdades escolares y mejorar la igualdad de oportunidades en los sistemas educativos.

Para Pérez (2012), pese al cuestionamiento, persiste en los sistemas escolares la uniformidad de los contenidos y métodos de la enseñanza escolar, lo que él denomina, una talla única para todos los estudiantes. Uno de los principios que sustenta la opción por la uniformidad se asocia con la búsqueda de la igualdad de oportunidades como herencia y legado de la ideología de la modernidad. Esta tendencia de uniformidad pedagógica y la homogeneidad didáctica (mismos contenidos, métodos, recursos, ritmos e instrumentos de evaluación) como garantes del principio de igualdad de oportunidades en los sistemas escolares, son suficientes para compensar las desigualdades de origen social, cultural y familiar. Agrega como argumento, el autor (citando a Elmore), que se debe tener en cuenta que un mismo proceso, contenido o tarea de aprendizaje origina multiplicidad de significados diferentes en los estudiantes.

Un traje de talla única para todos en la escuela, dice Pérez Gómez (2012) más que brindar igualdad de oportunidades en la mediación y experiencia escolar provoca fracaso y exclusión de los que no logran adaptarse a la talla predeterminada. Por

otra parte impide a la mayoría de las personas, dentro y fuera de la experiencia escolar, desarrollar sus talentos, facultades y capacidades singulares.

Mediante el formato de uniformidad pedagógica y homogeneidad didáctica se desarrolla lenta y decididamente el proceso de clasificación, de exclusión de las minorías y de ubicación diferenciada para el mundo del trabajo y de participación social (Pérez, 1994).

Francois Dubet y Ángel Pérez Gómez coinciden en que se deben desarrollar ciertos mecanismos compensatorios en la enseñanza, que pueden disminuir el impacto de las desigualdades sociales y culturales en las experiencias de los estudiantes y en cierto modo rescatar el principio de igualdad de oportunidades del modelo e ideología del individualismo, competitividad, meritocracia y clasificación que predomina en las experiencias escolares.

Pérez Gómez (1994), propone el desarrollo radical de la función compensatoria de la institución escolar. Las diferencias del aula deben enfrentarse como un reto profesional de los docentes especialmente en la labor de configuración de un modelo didáctico, flexible, diverso y plural. La lógica de la homogeneidad debe ser sustituida por la lógica de la diversidad. Las distintas cantidades y calidades de experiencias e intercambios cognitivos, afectivos y sociales que tienen lugar antes de la vida escolar y también en paralelo a la vida en ella, ponen en desigualdad de partida y trayecto a las y los estudiantes en el sistema educativo. La lógica de homogeneidad hace poco con la desigualdad e injusticia social. La intervención compensatoria es un reto complejo que requiere flexibilidad, diversidad y pluralidad metodológica y organizativa.

La forma de trato basada en la igualdad y homogeneidad didáctica para los estudiantes que más distantes se encuentran de los códigos y características de la cultura académica del aula supone de hecho la ratificación de un retraso inmediato y de un fracaso anunciado a medio plazo (Pérez, 1994).

La solución, para Dubet (2005), no pasa por suprimir el principio de igualdad de oportunidades escolares ni el sistema meritocrático escolar, sino por mejorarlo. Hacer de la escuela lo menos injusta posible, especialmente tratar de manera justa a los vencidos en la competencia escolar y no remitirlos a su propia incapacidad y nulidad. La escuela justa «debe ofrecer bienes educativos que no se

relacionen con el rendimiento selectivo, la utilidad, sino con el reconocimiento y la dignidad debidos a cada individuo confiado a la escuela» (Dubet, 2005, p. 78).

La mejora del principio de meritocrático de oportunidades escolares, para Dubet (2005), debe considerar tres grandes principios:

- Primero definir una norma de protección y garantizar una cultura común, la que todo ciudadano debe poseer, con independencia de sus éxitos y fracasos. Esto se traduce principalmente en brindar atención y enseñanza de más calidad en los sistemas educativos, a los más desfavorecidos y garantizar un *salario mínimo escolar*⁵³ De este modo las desigualdades escolares originadas en la competencia escolar no castigarán adicionalmente a los alumnos más débiles.
- Segundo principio. Dominar los efectos sociales de las desigualdades escolares. No se puede ignorar que las desigualdades escolares por más justas que sean pueden originar desigualdades sociales injustas, por ejemplo cuando el capital social proporcionado por los estudios cede ante una función de filtro y de simple legitimación de las desigualdades fundadas en el saber y el conocimiento.
- Tercer principio. Dado que la competencia meritocrática es cruel, la escuela debe abocarse a reconocer y formar los estudiantes independientemente de sus desempeños y de sus méritos.

⁵³ La idea de un salario mínimo escolar, está basada en el «principio de diferencia» de John Rawls. Este principio afirma que las desigualdades generadas en una competencia equitativa y abierta, con el objeto de acceder a recursos y puestos, son aceptables en la medida que no degraden la condición de los menos favorecidos. El salario mínimo escolar está inspirado en la ideas del salario mínimo interprofesional de crecimiento. En el ámbito escolar alude a garantizar un mínimo de los bienes escolares, cultura, conocimientos y competencias a cada estudiante independientemente del éxito o fracaso en su trayectoria escolar obligatoria.

5.1.3 Contenidos considerados del principio de igualdad de oportunidades como unidad de comprensión

El contenido del principio de igualdad de oportunidades está asociado principalmente a sus características como ideología y como experiencia concretada en aula.

A través del discurso producido por los estudiantes es posible evaluar su contenido ideológico. Se propone la tarea de valorar su grado de concreción como reto, es decir, describir cuál es el estado de la cuestión con respecto al reto que se impone un sistema educativo concreto con respecto a la igualdad de oportunidades.

Como experiencia concreta en el aula es posible hacer del principio de igualdad de oportunidades una ordenación más precisa del mismo ya que quizás emerja a través de los estudiantes, la constatación o ausencia del modelo meritocrático o la constatación o ausencia de *vencedores y vencidos*; también puede ser posible realizar aproximaciones y valoraciones en un sentido específico como las responsabilidades ante el fracaso escolar y la uniformidad de contenidos y métodos de enseñanza.

5.2 La tarea académica como unidad de significado del área de intercambios académicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar

La *tarea académica* corresponde al trabajo o secuencia de actividades que realizan los estudiantes, a propuesta del docente, en el tiempo de clases para un aprendizaje escolar determinado. Para Gimeno (2013) cuando un sujeto aprendiz ejerce una actividad determinada⁵⁴ sobre un contenido dado, se constituye la verdadera educación en acción. Ahí es cuando se capacita, hace crecer, se asimilan nuevas ideas, se comprende, o reestructura el pensamiento.

En otro texto, Gimeno (1988) dice que las tareas educativas son el contenido de la práctica. Una secuencia de actividades educativas o un conglomerado de ellas definen lo que es una clase. Dice:

«La labor de profesores y de alumnos desarrollando un currículum está mediatizado por las formas de trabajar con él, pues esa mediación es la que condiciona la calidad de la experiencia que se obtiene. Las tareas académicas,

⁵⁴ Por ejemplo: hablar, criticar, recordar, comprender, aplicar, historiar, relatar, resumir.

básicamente y de forma inmediata, aunque detrás de ellas existan otros determinantes, son las responsables del filtrado de efectos. Los resultados posibles están en función de la congruencia de las tareas con los efectos que se pretenden, de acuerdo con las posibilidades inherentes a las mismas en cuanto a su capacidad de propiciar unos procesos de aprendizajes determinados» (Gimeno, 1988, págs. 265-266).

Gimeno (1988) analiza las tareas escolares de manera amplia; por ejemplo como indicadores de la calidad de la enseñanza a través de la mediación del aprendizaje, como base de análisis de la profesionalidad docente; como base de comunicación entre teoría, conocimiento subjetivo y práctica; además analiza el papel de las tareas académicas en el gobierno de la clase; y las tareas en la formación y perfeccionamiento de los profesores. De su trabajo consideramos especialmente el listado de dimensiones de las tareas académicas, pues dan cuenta de los distintos elementos que se entrecruzan en ellas y permiten valorar su realización.

De las 15 dimensiones de las tareas académicas que explicita Gimeno (1988) destacamos las siguientes: Contenidos, Papel del alumno; Motivación y Funciones del profesor⁵⁵:

- **La dimensión Contenidos.** Corresponde al tópico, habilidad o destreza curricular cubierto o focalizado, total o parcialmente, por la actividad. Destaca en esta dimensión la sustantividad epistemológica, valor cultural de los contenidos, la relevancia de los aprendizajes inferidos para la vida exterior a la escuela, la actualidad y vigencia científica o cultural del conocimiento o habilidad abarcados por la tarea y la valoración del contenido.
- **Papel del alumno.** La tarea académica prevé o desarrolla un papel para el estudiante. Este papel está definido por una parte por los procesos de aprendizaje que estimula o requiere la actividad. Procesos memorísticos, o integración de informaciones, expresión personal, estímulo a la originalidad o resolución de problemas definen un papel distinto para los

⁵⁵ Las demás dimensiones son: Ordenación de los contenidos, Capacidad para interrelacionar contenidos, Adecuación, Compatibilidad, Grado de estructuración, Posibilidades y medios de expresión, Criterios explícitos o subyacentes de evaluación, Patrones de comunicación y clima; Materiales; Condiciones organizativas de su realización; y Evaluación general del clima escolar.

estudiantes. Por otra parte, el papel del alumno en una actividad también está relacionado con el grado de conexión de la experiencia académica con la experiencia previa, la comprensividad y el análisis de objetivos.

- **Motivación.** La actividad o tarea académica despierta o no en los alumnos o grupo de alumnos un grado de motivación. La motivación adecuada garantiza la generación de actitudes positivas como la implicación personal, que estimula a su vez interés intrínseco en la actividad.
- **Funciones del profesor.** La tarea académica exige al menos tres actuaciones al docente. Una de planificación previa, otra de realización y otra posterior a la de realización. Hay tareas que el profesor prepara con poco esfuerzo, mientras otras requieren más dedicación. La planificación de las tareas es demandante de tiempo, por lo tanto deben considerarse las condiciones de trabajo de los profesores.

Complementamos estas ideas sobre las tareas académicas con Marrero (2010). Un primer apunte de este autor, que se basa principalmente en Walter Doyle, dice que las tareas académicas que los docentes asignan a los estudiantes en razón de una materia, son la forma en que vive el currículum en el aula.

En otro apunte distingue dos dimensiones básicas de las tareas escolares: la estructura social de tarea y la estructura académica de la tarea. La primera se refiere a la organización de los estudiantes para realizar el trabajo asignado en el aula, y la segunda se refiere a los cuatro aspectos claves del trabajo del estudiante en clases: el producto final a ser alcanzado con la tarea, el conjunto de condiciones y recursos disponibles para la tarea, las operaciones cognitivas necesarias para la conexión y uso de los recursos para alcanzar el objetivo y, por último, la importancia dada al trabajo hecho.

Un tercer apunte, identifica cuatro tipos de tareas académicas y dos dimensiones asociadas éstas. Identifica tareas de memoria, de rutina, de comprensión y de opinión; y las dimensiones ambigüedad y riesgo. La dimensión ambigüedad se refiere a la posibilidad de que una respuesta pueda ser admisible y la dimensión riesgo se refiere al rigor de los criterios de evaluación que el docente utiliza y la probabilidad de que dichos criterios puedan ser cumplidos por los alumnos.

Un último apunte destaca que las tareas académicas son actividades en las que se expresa la práctica pedagógica, pues en ellas se entrecruza la actividad de profesores y alumnos,

«Por lo tanto son unidades significativas de análisis de la profesionalidad docente en contextos naturales y tienen un valor esencial a la hora de analizar lo que enseñan, por su función de condensación de ideas, reglas, prácticas y adecuación de contenidos, recursos y procedimientos metodológicos y didácticos» (Marrero, 2010, págs. 231-232).

5.2.1 Contenidos considerados de la tarea académica como unidad de comprensión

El contenido de la tarea escolar como unidad de comprensión se ordenará en torno al qué, para qué y cómo se trabaja en clases, además de, las formas de relación y comunicación que promueve el docente a través de su propuesta de trabajo académico. Se piensa según lo expuesto que estas cuestiones posiblemente condensan, parte importante del significado que el aprendizaje escolar tiene para los estudiantes.

5.3 La relación social como unidad de significado del área de intercambios socio afectivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar

La vida social del aula es el escenario en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar. Las relaciones y los intercambios físicos, afectivos e intelectuales forman una unidad compleja. La vida social del grupo-clase interviene decisivamente en lo que aprenden los estudiantes y los modos de aprender (Pérez, 1994).

Durante el siglo XX se han desarrollado investigaciones y modelos que han intentado explicar la vida del aula⁵⁶. Dichas investigaciones y modelos constituyen un continuo histórico y creciente de la complejidad explicativa de la vida del aula. Siendo el modelo ecológico del aula donde se profundiza en la interacción social como un componente importante del proceso de enseñanza y aprendizaje escolar.

⁵⁶ Modelo presagio-producto; Modelo proceso-producto; Modelo mediacional (con dos corrientes: una centrada en el profesor y otra centrada en el alumno); y Modelo ecológico de la vida del aula.

El *modelo ecológico* analiza la vida del aula en términos de intercambios socioculturales, donde docentes y estudiantes procesan activamente las informaciones y conductas, crean significados y actitudes; y sus relaciones están recíprocamente influenciadas (Pérez 1994). Desde esta perspectiva el escenario de clase se presenta como multidimensional⁵⁷, simultáneo⁵⁸, inmediato⁵⁹, impredecible⁶⁰, y con historia⁶¹. Estas características de los ambientes de clases se manifiestan en todos los grupos clases, aunque su intensidad varía según las condiciones particulares de cada grupo (Moral y Parejas, 2009).

En la revisión que hace Pérez (1994), en este modelo, desarrollado desde fines de la década del los 70 del siglo XX, se pueden identificar las siguientes características:

- Supone una visión naturalista. Su interés es captar las redes significativas que configuran la vida real del aula, desde la perspectiva de quienes participan en ella.
- Otorga importancia a los procesos cognitivos que ocurren en el aula como a las relaciones entre el medio ambiente y los comportamientos individual y colectivo. El aula es un espacio social de intercambios, donde los comportamientos del docente y los alumnos no son una respuesta mecánica a las demandas del medio. El contexto físico y el psicosocial no solo imponen límites, sino que también inducen a determinados comportamientos.
- Perspectiva sistémica. Considera la vida del aula como un sistema social abierto, de comunicación y de intercambio, donde la estructura de cada

⁵⁷ Multidimensional: En el espacio de clases se producen numerosos acontecimientos y tareas que los estudiantes experimentan desde diferentes preferencias, intereses y habilidades.

⁵⁸ Simultáneo: Muchos de los acontecimientos del aula ocurren a la vez.

⁵⁹ Inmediato: Se refiere a la velocidad o marcha rápida que muchas veces dan poco margen para reflexionar antes de actuar.

⁶⁰ Impredecible: Los acontecimientos de clases son muy a menudo imposibles de anticipar y saber cómo se desarrollarán en ese grupo particular de estudiantes que lo constituye.

⁶¹ Historia: Las experiencias, rutinas y normas de actuación se acumulan, configurando la historia de la clase.

componente estructura y las relaciones entre ellos explican su funcionamiento global

Existen dos modelos ecológicos: modelo ecológico de Williams Tikunoff (modelo ecológico semántico contextual) y el de Walter Doyle (Modelo ecológico dinámico y funcional).

Modelo ecológico de Tikunoff. Este modelo ecológico asume que la vida compleja del aula se capta a través de tres variables que siempre están presentes y que por sus interacciones se configura el sistema de intercambios que provocan el aprendizaje. Siguiendo la exposición de Pérez (1994) estas variables son:

- *Variables situacionales:* abarcan el escenario físico y el clima psicosocial donde se desarrollan los intercambios entre los estudiantes y entre éstos y el docente⁶². Hay variables contextuales comunes a diferentes escenarios y otras singulares o específicas de un grupo social que se organiza y evoluciona de manera peculiar.
- *Variables experienciales.* Se refieren a los significados y modos de actuación que traen consigo estudiantes y docentes. Ninguno de ellos se presenta en blanco a los intercambios del aula. Por el contrario, conllevan experiencias y modos de comprensión específicos, así como presupuestos que determinan su conocimiento y su actuación. Para comprender la significación real de los intercambios en el aula es necesario entender la influencia de conceptos, teorías, estrategias, afectos y hábitos que cada uno de los participantes ha acumulado en su experiencia y que se manifiestan en los intercambios actuales del aula.
- *Variables comunicativas.* Se refieren a los contenidos de los intercambios en el aula. En el complejo medio social y cultural de la clase tienen lugar diferentes procesos de comunicación en los que pueden distinguirse varios niveles de creación, transformación y comunicación de significados.

⁶² Son las variables que constituyen el contexto complejo y cambiante donde viven, experimentan y se relacionan los alumnos/as y los profesores/as. Por ejemplo el clima o la atmósfera de la clase y el escenario o marco de convivencia.

Estos niveles son nivel intrapersonal⁶³, nivel interpersonal⁶⁴ y el nivel grupal⁶⁵.

Modelo Ecológico de Doyle. Para este autor, el aprendizaje en el aula tiene lugar en el tiempo y espacio de un grupo social. La vida en el aula es en parte artificial, al estar condicionada por el carácter intencional y evaluador que define el ámbito de significación que adquieren todos los acontecimientos, intercambios y conductas que se producen en ella. El autor dice:

«La evaluación puede definirse como un intercambio más o menos explícito y formalizado de actuaciones del alumno/a por calificaciones del profesor/a. Este intercambio, estos procesos de transacción, establecen los modos de aprender y de enseñar, condicionan los movimientos del alumno/a y del grupo y configuran la forma como se experimenta en el aula el conocimiento académico» (Pérez, 1994, p. 92).

Para Doyle, el intercambio por calificaciones configura la estructura de tareas académicas y la estructura de participación social. A su vez, estos dos componentes conforman el ambiente ecológico que se configura y mantiene en el aula y demanda tres tipos de aprendizajes específicos a los estudiantes y, a la vez, definen el comportamiento del docente:

- Aprendizaje de indicadores de situación y construcción de esquemas personales de interpretación vinculados a la situación.

⁶³ Proceso por el cual los significados se transforman como consecuencia de los mecanismos y estrategias de procesamiento de información que utiliza el individuo. Es el proceso por el que se incorporan nuevos contenidos y nuevos significados a la estructura cognitiva y afectiva del sujeto.

⁶⁴ Conciernen al intercambio de información entre todos los que participan en la vida del aula. En estos intercambios de información, formales o informales, se transmiten significados tanto en los mensajes (información de contenidos o información) como en los meta mensajes (mensajes acerca de la relación entre los que interactúan).

⁶⁵ Se refiere a los mensajes que el individuo recibe como miembro de un grupo, orientados a configurar el comportamiento del mismo con sus normas y pautas de interpretación y actuación. En este sentido puede decirse que también el grupo de clase actúa como un procesador colectivo de información. Por ello el alumno/a tiene que aprender los códigos de información colectiva generados por el colectivo de clase para poder intervenir en los intercambios.

- Aprendizaje para seleccionar las estrategias de procesamiento del material académico para realizar las tareas propuestas para ellos.
- Aprendizaje de estrategias de comportamiento cognitivo y social que posibiliten cierto grado de éxito en la vida del aula.

La principal debilidad del modelo ecológico de Doyle, según Pérez (1994), es el olvido del currículum como condicionante de la vida del aula, así como el énfasis puesto en la descripción de lo que ocurre en el aula sin considerar la dimensión prescriptiva de la intervención educativa.

En Chile, el *Marco para la buena enseñanza* (CPEIP-MINEDUC, 2008) explicita una serie de parámetros para el ejercicio de la profesión docente y la buena enseñanza, organizados en cuatro dominios. Uno de ellos es el *Dominio Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje*. En la descripción de este dominio se dice:

«Dentro de este dominio, se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí. Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. También contribuye en este sentido la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, a compartir y a aprender» (CPEIP-MINEDUC; 2008, p. 9).

En la revisión de la fundamentación de los cuatro criterios y las explicaciones que se hace de sus respectivos indicadores se puede advertir el carácter de creación en el sentido de un *saber hacer* del docente en este ámbito. Se usan conceptos como: manifiesta, establece, genera, invita, facilita, demuestra. En una de las fundamentaciones de uno de los criterios se dice:

«El profesor crea un clima de respeto en su sala de clases, a través de la manera en que se relaciona con sus alumnos y del tipo de relación que estimula entre ellos. Un buen ambiente de aula se caracteriza porque los alumnos se sienten valorados y seguros. Saben que serán tratados con dignidad, que sus preguntas, opiniones y experiencias serán acogidas con interés y respeto. Este tipo de relaciones entre los profesores y alumnos se caracteriza por un trato respetuoso y cordial, donde el profesor no olvida su rol de autoridad pedagógica y responsable del curso en que enseña y los estudiantes reconocen en él esa autoridad» (CPEIP-MINEDUC; 2008, p. 23).

De entre las *diez nuevas competencias para enseñar* de Perrenoud, (2008) se pueden considerar, las competencias de *organizar y animar situaciones de aprendizaje* y la de *implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo*

como expresión de la importancia actual que adquieren los temas de clima de clases en la enseñanza.

Revisado el modo en que la actividad social del aula ha sido incorporada en los modelos explicativos de la vida del aula y el reconocimiento de su importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar, se hace a continuación una revisión de las formas que puede adoptar esta relación social en las aulas.

La relación social es construida por los integrantes de cada aula momento a momento durante el tiempo de clases a partir de la calidad de las interacciones que mantienen docente-estudiante, docente-estudiantes, y los estudiante entre sí más las percepciones sobre las mismas y de otros aspectos que influyen en el desarrollo de clases, como las normas y las condiciones materiales del trabajo académico que se realiza.

Relación profesor-alumno/nos. La relación entre el profesor y los alumnos, en cualquiera de sus expresiones posible (profesor-alumno o profesor-alumnos y viceversa), puede facilitar o no el proceso de enseñanza aprendizaje escolar. Algunos de los elementos importantes en la configuración de la calidad del sistema de relaciones que establecen profesor y alumnos son el uso del poder y el control por parte del profesor (Moral y Pareja, 2009).

No es fácil encontrar puntos equilibrados en el ejercicio o utilización de poder y control con grupos de estudiantes, menos aún en la percepción por parte del estudiante de esos ejercicios que realiza el docente. Pese a la dificultad existen algunas referencias u orientaciones, por ejemplo:

- A) Karen Agne, Gordon Greenwood y David Miller (citados en Moral y Pareja, 2009), especifican características en el trato a los alumnos que distinguen a los profesores que dirigen mejor la clase y consiguen resultados más beneficiosos para sus alumnos. Son profesores que enfatizan la verdad, la aceptación, la amistad, el respeto, la autodisciplina, el clima democrático, la flexibilidad, la autodeterminación del estudiante, las actitudes no punitivas o inmorales.
- B) Según Vern Jones (citado en Moral y Pareja, 2009) se pueden considerar:
 - Los profesores comprensivos, que proporcionan ayuda constante, amigables y que ejercen un liderazgo no arbitrario; se asocian con sistemas de relaciones sociales adecuados que permiten logros académicos y afectivos de los estudiantes.

- Los profesores que son reservados, inciertos e inconsistentes, que están descontentos con sus estudiantes y les amonestan a menudo, establecen un sistema de relaciones muy precario y los alumnos producen resultados más bajos a nivel cognitivo y afectivo.
- C) Andrew Pollard, (citado en Moral y Pareja, 2009), por su parte, sostiene que:
- Los alumnos prefieren a los profesores consistentes, eficientes y organizados en la enseñanza a la vez que pacientes, justos y con sentido del humor.
 - Para establecer una buena relación con sus alumnos, el profesor debe poseer tres cualidades: *aceptación, autenticidad y empatía*⁶⁶.
 - Las buenas relaciones entre profesor y estudiantes se fundamentan en la comprensión y en el principio de *dar más que recibir*. El profesor debe dar una ayuda incondicional y positiva a todos sus estudiantes.
 - El entusiasmo y las expectativas que proyectan los docentes son también relevantes en el sistema de relaciones que construye y mantiene con sus estudiantes, pues generan o no un ambiente estimulante y comprensivo. Los profesores que se divierten con la enseñanza y expresan entusiasmo por ella, hacen que los alumnos se motiven y se impliquen más en su estudio. Las expectativas también influyen en el sistema de relaciones del aula, dado que existe una alta relación entre las expectativas del profesor y el logro de los estudiantes.

Normas de actuación en el aula. El clima de clase se relaciona de manera importante con las normas que se establecen para regular las conductas. Doyle (citado en Moral y Pareja, 2009) distingue entre reglas y procedimientos. Las reglas especifican, habitualmente por escrito, el comportamiento que se espera de los estudiantes y lo que se les permite hacer. Los procedimientos son más informales y especifican la forma en que se hacen las cosas en un momento y espacio particular de la relaciones del aula.

⁶⁶ La aceptación es la capacidad de reconocimiento y admisión de los alumnos tal y como son. La autenticidad implica que el proceso de aceptación es real y sentido de manera verdadera. La empatía es la capacidad del docente de apreciar y comprender los sentimientos que se producen en los estudiantes.

Daniel Muijs y David Reynolds (citado en Moral y Pareja, 2009) destacan que es esencial, para el sistema de convivencia del aula, asegurarse de que las reglas y procedimientos son consistentemente puestos en práctica. Sin consistencia, las reglas se rompen fácilmente. El grado de consistencia en el que mantengan las reglas proporciona o no una estructura base sobre la que se pueden llevar a cabo las sesiones de aprendizaje.

Pollard (citado en Moral y Pareja, 2009) considera importante conseguir un *consenso acordado* para el establecimiento de normas básicas de funcionamiento en el aula. De este modo el sistema de reglas se legitima en la necesidad y utilidad otorgada por todos los miembros de la clase. El *consenso acordado* establece reglas negociadas y comprendidas por todos para facilitar el trabajo de clases. Según el autor, se pueden distinguir cinco tipos de acciones o actuaciones de profesores y estudiantes en relación al sistema de reglas construido mediante consenso:

- Censura no legítima del profesor. El docente realiza una acción que sus estudiantes no comprenden ni aceptan. Es una actuación sin control, donde se ataca a los estudiantes o ejerce el poder sin justificación. Estas actuaciones están fuera del acuerdo y son la base de ruptura de las relaciones entre docentes y estudiantes.
- Censura legítima del profesor. Respuesta a las acciones de los estudiantes que transgreden el consenso acordado de comportamiento. El llamado de atención se considera por todos como legítima y que no amenaza la integridad del infractor.
- Conformidad (profesor- alumno). Estas actuaciones son las esperadas que realicen docentes y estudiantes dentro del acuerdo logrado.
- Acción desviada legítima de alumnos. Son las pequeñas faltas como conversar o provocar ruido que realizan los estudiantes habitualmente y que son parcialmente esperadas por el docente.
- Acción no legítima del alumno. Son las acciones que el profesor no puede comprender ni permitir. Son las acciones inadecuadas de los alumnos que están fuera del consenso acordado.

El uso del poder y control por parte de los docentes en el tratamiento de las malas conductas de los alumnos es un asunto complejo para el docente. Ambas situaciones (la mala conducta y la respuesta del docente ante ella) influyen de manera importante en el proceso de aprendizaje. La mala conducta interrumpe el

flujo de la actividad de clases y la respuesta del docente ante ella puede generar potencialmente más malas conductas afectando el clima de relaciones del aula si enfatiza su figura autoritaria o disciplinaria.

Según Doyle 1986 (citado en Moral y Pareja, 2009), *las malas conductas* más habituales dentro de la sala de clases son los atrasos, la falta de material, las agresiones verbales y físicas, bullying e interrumpir; todas ellas pueden tener consecuencias más o menos serias en el orden y control de la clase y no deben desatenderse, dado que influyen directamente en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

También se debe considerar que los profesores pueden provocar malas conductas si sus clases son evaluadas por los estudiantes como aburridas e irrelevantes o cuando los docentes son autoritarios o mantienen una disciplina muy severa (Moral y Pareja, 2009).

Jacob Kounin 1970 (citado en Moral y Pareja, 2009), señala cuatro habilidades que deben poner en juego los profesores para desarrollar y mantener las sesiones de clases. Estas habilidades son:

- Ser sensibles. Se describe como la capacidad de atender toda la clase y anticiparse a cuando un estudiante necesitará ayuda y cortar de raíz las cuestiones que pueden producir conflicto. Es la capacidad de estar siempre alerta y actuar rápidamente cuando surge un problema y mantener una atmósfera positiva de trabajo.
- Poder llevar varias cosas a la vez. Capacidad de gestionar la presión que supone llevar varios asuntos o temas a la vez.
- Mantener un buen ritmo de la clase. Esta capacidad se relaciona con la toma de decisiones adecuadas acerca del tiempo que se dedica a cada actividad, en qué orden se realizarán y cuántas actividades diferentes se desarrollarán.
- Imagen personal. Capacidad del docente para proyectar una imagen valorada por los alumnos. En esta capacidad se relacionan aspectos como el grado de confianza que el docente tiene sobre sí, con la autoimagen de sí mismo, con la imagen que tiene del rol que debe desempeñar y otros aspectos que pueden incorporarse como la amabilidad, sonreír, ser atento o tener sentido del humor.

5.3.1 Contenidos considerados de la relación social como unidad de comprensión

Los contenidos de este organizador de las aportaciones estudiantiles se centran en la actividad que el docente desarrolla para establecer y mantener un ambiente de clases respetuoso y cordial; y en las normas que regulan los intercambios sociales del aula.

Con respecto al ambiente de clase, se asume que la percepción, de los estudiantes respecto de los comportamientos sociales del aula, les pueden llevar a emitir referencias relativas a la calidad de las relaciones sociales construidas en el aula, en cuanto a la cuestión del modo y tipo de relación que establece el docente con sus estudiantes (que a su vez se relacionan con el ejercicio del poder y autoridad que sostiene el docente) y las respuestas que generan, estos modos, en los propios estudiantes.

Las normas de convivencia, por su parte, también pueden ser percibidas, valoradas y expresadas por los estudiantes, con aportaciones sobre el origen y el funcionamiento de las reglas y procedimientos que regulan la actividad social del aula, como por ejemplo el grado de aceptación, congruencia y flexibilidad de las mismas.

5.4 A modo de síntesis

Asumido el carácter complejo del entramado ideológico, académico y socio afectivo que confluye y constituye el aula escolar, se destacan en este capítulo tres aspectos especialmente relevantes para el análisis y comprensión de las potenciales aportaciones de los estudiantes: el principio de igualdad de oportunidades escolares, la tarea académica y la relación social del aula.

Las tres unidades de comprensión se entienden como posibles miradas complementarias sobre la vida del aula, que pueden actuar como nexos de los contenidos y procesos específicos de cada una de las áreas de los principales intercambios que se originan entre docentes y estudiantes en el aula (ideológica, socio-afectiva y académica) y entre las propias áreas.

Los tres nexos (principio de igualdad de oportunidades escolares, la tarea académica y la relación social del aula) son susceptibles de ser enriquecidos,

matizados, expresados, enfatizados o descartados por las aportaciones de los estudiantes. Por ello, se entiende que los datos derivados de la investigación permitirán visualizar, relacionar y dimensionar el influjo, desde el punto de vista de los estudiantes, de sus contenidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar.

BLOQUE III: CRITERIOS METODOLÓGICOS Y DISEÑO

*«Esta historia es tan redonda
como redonda es la Tierra
y por eso para verla
redondo ha de ser el ojo»*

Roberto Matta⁶⁷

⁶⁷ Fragmento del discurso sobre los derechos humanos del pintor chileno, pronunciado en el Foro sobre la cultura chilena, Torun (Polonia) en 1979.

Capítulo 6: Opciones para investigar los fenómenos educativos

La investigación de los fenómenos educativos, considerando la distinción que hace Elliott (1990), puede realizarse como *investigación sobre educación* o como *investigación educativa*. La primera responde a los supuestos y exigencias al paradigma de investigación cuantitativo y la investigación educativa a las del paradigma cualitativo⁶⁸.

Las diferencias fundamentales entre uno y otro paradigma se basan en los supuestos relacionados con:

- la conceptualización del objeto de investigación (concepto de realidad)
- la relación investigador-objeto
- el tipo de conocimiento producido
- las estrategia de investigación
- los criterios de validación y legitimación que propone para el conocimiento producido

Guba (1989) nombra estos paradigmas como racional y naturalista respectivamente. Sostiene que no hay bases para elegir uno de estos paradigmas por sobre el otro en todas y cada una de las situaciones de investigación. En la elección del paradigma se ha de tener en cuenta los supuestos que mejor se acomoden al fenómeno que se está investigando. En este sentido indica que:

«El problema no es determinar qué supuestos son verdaderos, sino cuáles se acomodan mejor al fenómeno bajo estudio. Más y más investigadores se han convencido de la relativa utilidad del paradigma naturalista para estudiar esa clase de fenómenos que se llaman frecuentemente sociales o de conducta. Esos fenómenos existen principalmente en la mente de las personas y hay tantas realidades como personas» (Guba, 1989, p. 150).

Ambos paradigmas de investigación *originan* situaciones investigativas completamente diferentes. La figura 12 da cuenta de estas situaciones investigativas en el caso de los fenómenos educativos:

⁶⁸ Otras denominaciones usadas son Naturalista, Comprensiva, Perspectiva interpretativa, Modelo etnográfico.

Investigación educativa	Investigación sobre la educación
1 Conceptualiza la <i>acción</i> desde la perspectiva que los participantes tienen de ella.	1 Conceptualiza de una perspectiva <i>más allá de la acción</i> .
2 Emplea conceptos <i>sintetizadores</i> que captan la particularidad de las situaciones.	2 Emplea conceptos <i>definitivos</i> , definidos operacionalmente, necesarios para realizar generalizaciones.
3 Utiliza <i>datos</i> cualitativos	3 Utiliza <i>datos</i> cuantitativos.
4 Busca una <i>teoría sustantiva</i> de la acción de la clase.	4 Pretende elaborar una <i>teoría formal</i> .
5 Su modelo básico es el <i>estudio de casos</i> .	5 Emplea el <i>método experimental</i> .
6 La investigación la validan <i>profesores y alumnos</i> .	6 Pretende generalizaciones formales por medio de los <i>procedimientos científicos</i> .
7 Los conceptos se desarrollan y revisan <i>mientras se estudia el caso</i> .	7 Los conceptos se definen <i>a priori</i> .
8 Participación de <i>profesores y alumnos</i> .	8 Profesores y alumnos son sólo <i>objeto</i> de investigación.
9 Se utiliza la <i>observación participativa</i> .	9 Observación <i>desde fuera</i> con categorías prefijadas.

Figura 12. Diferencias entre la investigación educativa e investigación sobre la educación (Gimeno, 1989, p. 185)

6.1 Supuestos básicos que definen esta investigación como educativa

Esta es una investigación educativa. Se propone indagar el saber de estudiantes chilenos de liceos municipales en torno al aprendizaje escolar. Entre las razones de la adopción del paradigma cualitativo, para esta investigación, se cuentan:

La conceptualización del objeto de investigación (realidad construida). Esta investigación asume los fenómenos educativos como complejos y singulares.

Su complejidad radica en que los fenómenos educativos no son del todo observables y medibles, constituyen una unidad difícil de fraccionar y controlar experimentalmente. El desafío en este caso es lograr una explicación que aporte a una comprensión holística del aprendizaje escolar a partir de cómo los estudiantes narran sus actuaciones para aprender y los distintos procesos asociados en ellas.

Para Pérez (1994) la singularidad de los fenómenos educativos radica en dos características que los diferencian de los fenómenos naturales: por una parte su carácter inacabado, dinámico, cambiante y posible de transformar; y por otra parte su carácter polisémico y subjetivo, en este sentido no existe un único saber en torno al aprendizaje escolar, sino múltiples saberes que se complementan

mutuamente, pues cada estudiante representa una perspectiva diferente a partir del significado que tiene para él.

La conceptualización del objeto de estudio equivale a lo que Blumer (1982) denomina el esquema previo del *mundo empírico*. La descripción inicial del mundo empírico ejerce un efecto fundamental y omnipresente en la totalidad del acto de la investigación científica, pues

«marca la pauta para la selección y formulación de los problemas, la determinación de los datos, los caminos a seguir para obtenerlos, el tipo de relación que se puede establecer entre éstos y las formas en que se modelan las proposiciones» (Blumer, 1982, p. 18).

Definido en general de este modo el aprendizaje escolar, el paradigma naturalista o cualitativo es la opción para esta investigación, pues permite acceder al mundo conceptual de los estudiantes en torno al aprendizaje escolar y a las redes de significados construidas y compartidas por ellos; el paradigma cualitativo «se preocupa fundamentalmente por indagar el significado de los fenómenos educativos en la complejidad de la realidad natural donde se producen» (Pérez, 1994, p. 118).

Se añade en este aspecto el concepto de construcción social de la realidad según el planteamiento de Berger y Luckmann, (2001). Siguiendo la idea bases de estos autores la realidad social se construye dialécticamente a partir de lo que las personas consideran y valoran como real de las situaciones y del mundo, de tal modo que lo real está constituido por acumulaciones específicas de realidad originadas en distintas valoraciones y certezas sobre unas y otras particularidades de la realidad social.

La relación investigador-objeto (personal). En este sentido esta investigación es humana y personal. Humana porque se investiga el fenómeno del aprendizaje escolar a través de estudiantes concretos y personal porque la fase de producción de datos es un proceso en que se produce interacción personal. Por lo tanto es una investigación sensible a ciertos efectos o influencias por realizarse a través de procesos de interacción con los informantes y donde fundamentalmente se busca conocer y comprender empáticamente lo que ellos sienten en sus relaciones y experiencias del aula escolar y para lograrlo se ha de empatizar de cierta manera con los estudiantes para conocer y comprender su perspectiva. Se debe tener en cuenta que se trabaja con subjetividades (por ejemplo: emociones, sentimientos,

sueños, ideales), lo que hace difícil mantener una objetividad o neutralidad completa.

Aunque Pérez (1994, p. 120), dice que: «Sin implicarse afectivamente no existe auténtico conocimiento de los procesos latentes, ocultos, y subterráneos que caracterizan la vida social de los grupos y personas», también se manifiesta que se ha procurado mantener, en toda la investigación, una *distancia óptima* con el fenómeno y las personas investigadas (Guba, 1989).

También se ha tener en cuenta que toda actividad investigativa está influida de un modo por valores y ciertas posiciones del investigador, por ejemplo en la elección del paradigma, la construcción del marco teórico, la recogida de datos y en el análisis de resultados.

El tipo de conocimiento producido (ideográfico). Se sabe y asume que el conocimiento producido en esta investigación sobre el aprendizaje escolar no es generalizable ni transferible a otros contextos. Al acceder a los significados de los estudiantes convocados en la investigación simultáneamente se asume el carácter situado y específico de este conocimiento. Guba (1989) nombra a este tipo de conocimiento como ideográfico.

Se ha de tener presente que el conocimiento ideográfico permite conocer y dimensionar aspectos de mayor profundidad y singularidad que habitualmente se ignoran, evitan o permanecen ocultos en otro tipo de investigación. Este tipo de conocimiento tiene un valor instrumental en el análisis de la realidad educativa, pues permite un conocimiento diferenciado y exhaustivo de la práctica educativa, que es fundamental como apoyo a la toma de decisiones y a la intervención en ella (Sacristán, 1989). También se debe añadir, como valor del conocimiento ideográfico, el hecho de que sin el conocimiento de lo singular se escapa el sentido propio de cualquier realidad humana (Pérez, 1994).

Si bien el conocimiento ideográfico no puede ser generalizado y aplicado mecánicamente a otras realidades educativas porque los fenómenos están íntimamente ligados a los momentos y contextos en los que se asientan, sin embargo aspectos comunes o similitudes entre el contexto del estudio y otros contextos puede hacerlo parcialmente transferible. En este sentido, el conocimiento ideográfico constituye una hipótesis de trabajo que se debe aceptar total o parcialmente en cada contexto en particular (Guba, 1989).

La estrategia de investigación (inductiva-deductiva). Se sigue en esta investigación una lógica mixta, inductiva-deductiva, dado que permanentemente se produce un ajuste ente las teorías, los datos, los enfoques y los acontecimientos. El propósito de sumergirse e indagar en la complejidad de los proceso de enseñanza y aprendizaje escolar requiere márgenes de libertad, flexibilidad y apertura a los sucesos emergentes tanto en el análisis como en las abstracciones de los datos; al propio tiempo ha de permitir los cambios y enmiendas que se consideren necesario hacer para una mejor interpretación de los resultados. En este tipo de estrategia de investigación, Pérez (1994, p. 123) dice:

«Los acontecimientos anómalos e imprevistos, las variables o factores extraños son siempre bienvenidos, ya que el objetivo prioritario de esta estrategia no es construir teorías consistentes y organizar su contrastación, sino sumergirse en la complejidad del mundo real del caso concreto que queremos estudiar, así como reflexionar sobre las observaciones, registros, informaciones y perspectivas de los implicados, recogidos por las más diversas técnicas».

Los criterios de validación y legitimación que propone para el conocimiento producido. Guba (1989) plantea el *valor de verdad*, como uno de los aspectos a considerar y responder en relación a las cuestiones de validez del conocimiento producido que se debe afrontar en una investigación. Los énfasis de esta investigación en particular se definen en gran manera en relación al concepto de credibilidad.

El énfasis y confianza están puestos en lograr la obtención de la situación real y verdadera de las personas a las que se recurre como informantes para esta investigación. A priori no hay ninguna razón para considerar que no dicen lo que piensan o sienten, pues se ha puesto atención en cuidar los aspectos formales para configurar la muestra convocada, en la producción de los datos y las comprobaciones entre los participantes convocados.

6.2 Marcos interpretativos: la etnometodología y el interaccionismo simbólico

Buscar la realidad desde el punto de vista de otras personas y comprender los significados subjetivos requiere de marcos interpretativos en los que se apoye y sea posible estas acciones (Álvarez-Gayou, 2003). Estos marcos interpretativos en el caso de esta investigación son la etnometodología y el interaccionismo simbólico.

La etnometodología en su búsqueda de respuestas a cómo se forja la vida cotidiana de una vida social, ha contribuido con importantes planteamientos. De su sistema explicativo destacamos ideas asociadas a los conceptos de *acción*, *explicación*, *indexicalidad* y *conversación*.

Acción. Garfikel, citado por Álvarez-Gayou, (2003), considera que las personas poseen competencias prácticas, lingüísticas y de interacción que pueden ser observadas y registradas. Los pensamientos, ideas, creencias y supuestos de las personas son posibles de conocer a través de sus acciones. Mediante el examen de las acciones, la etnometodología plantea, que es posible descubrir cómo se produce y organiza la vida social. En el concepto de *acciones* se incluye el discurso, es decir, lo que las personas dicen acerca de lo que piensan y hacen (Ritzer, 1997). Para esta investigación éste es un aspecto esencial.

Explicación. La *explicación* es el proceso por el que las personas dan sentido al mundo. Las *explicaciones* suponen un esfuerzo de los actores que incluye procesos tales como la descripción, la crítica y la idealización de situaciones específicas. Las explicaciones se expresan en situaciones conversacionales, y en su análisis se adopta la *indiferencia etnometodológica*, es decir no se juzga la naturaleza de la explicación, sino cómo se usan en la situación práctica (Ritzer, 1997).

Indexicalidad. Según este concepto todas las expresiones y las acciones prácticas de las personas deben interpretarse dentro de su contexto particular. Esto implica que los etnometodólogos han de cuidarse de imponer su visión de la realidad a los actores. En cambio, sí deben intentar ponerse en el lugar del actor con el fin de comprender lo que está diciendo y haciendo (Ritzer, 1997).

Conversación. La conversación constituye una actividad interactiva que exhibe propiedades estables y ordenadas que constituyen logros analizables de los conversadores. El análisis de la conversación se centra, para los etnometodólogos, en los constreñimientos sobre lo que se dice y que son internos a la propia conversación. De este modo se considera que las conversaciones están internamente y secuencialmente ordenadas (Ritzer, 1997).

El interaccionismo simbólico por su parte es considerado parte del marco interpretativo de esta investigación por su perspectiva de las personas como actores sociales activos por ejemplo a nivel de las interacciones y en lo relacionado con la organización social.

Blumer (1982) expone tres premisas en las que se basa esta perspectiva analítica de la vida humana de grupo:

- El ser humano orienta sus actos en función de lo que las cosas⁶⁹ significan para él;
- Estos significados de las cosas surgen como consecuencia de la interacción social entre las personas.
- Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo que la persona activa cuando establece relación con las cosas.

Aplicando estas premisas al tema y personas involucradas en esta investigación se tiene que:

Los estudiantes actúan en la sala de clases basándose en los significados que tienen ellos, por ejemplo: la enseñanza escolar, el aprendizaje, los saberes escolares, los actos de sus pares, el trabajo docente, las normas, los mensajes con órdenes o críticas que circulan en el aula.

El significado que tiene, por ejemplo, “buen alumno” es deducido y obtenido por cada estudiante a partir de distintas formas en que otras personas (estudiantes o docentes) actúan e interactúan con él. “Buen alumno” es una creación social que emana de y a través de la interacción de las personas que integran el aula escolar.

⁶⁹ El término *cosas* alude a todo lo que una persona puede percibir en su mundo como por ejemplo: fenómenos, situaciones, personas, instituciones y normas.

El significado de “buen alumno” implica un proceso de interpretación. Dicho proceso interpretativo se realiza en dos etapas: primero el propio estudiante se comunica a sí el significado de “buen alumno”; luego en la segunda fase la interpretación se convierte en manipulación de significados, el estudiante selecciona, verifica, elimina, reagrupa el significado de “buen alumno” a partir de la situación en la que se encuentra inmerso y de la dirección de su acto. De acuerdo con esto el proceso de interpretación del significado es un proceso formativo en el que los significados son utilizados y revisados por las personas como instrumentos para la orientación y formación del acto (Blumer, 1982)

Como síntesis de los principales planteamientos del interaccionismo simbólico se puede indicar que los estudiantes reunidos en una sala de clases viven mundos de significados, sobre los mismos asuntos escolares, muy diferentes; y que la vida del aula escolar constituye un proceso constante en que los significados se crean, transforman, adaptan o se descartan.

Capítulo 7: Investigar los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar a través de estudiantes chilenos de liceos municipales

En los meses de junio-julio del 2012 se hizo una fase exploratoria de la pertinencia de investigar los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar a través de los estudiantes mediante dos técnicas en particular (entrevistas grupales y un grupo de discusión)⁷⁰. A partir de esta fase exploratoria se tiene el convencimiento de que los estudiantes pueden conversar el tema y que se realizará mediante grupos de discusión.

Con respecto a la decisión de de la técnica se detallan algunas de las características de la forma-grupo y forma-discusión que exponen Canales y Peinado (1999) de la técnica, que avalan su elección:

De la *forma-grupo* se ha considerado que:

- El grupo de discusión trabaja para producir una situación discursiva a partir de una prescripción determinada.
- Mientras, existe se instaura como autoridad que fija y ordena la producción discursiva en función de criterios de pertinencia propios. De este modo el grupo de discusión filtra las opiniones, por ejemplo, como adecuadas, verdaderas o válidas.

Y de la *forma-discusión* que:

- Cada interlocutor participante no es una entidad, sino un proceso, porque mediante el desarrollo de la conversación los interlocutores cambian en la medida en que se va organizando y cambiando el grupo. De este modo las hablas individuales se despojan de las adherencias de lo individual, produciendo un discurso de dirección compartida o de lugares comunes o compartidos.

7.1 La muestra

Se sabe que en el paradigma cualitativo la selección de la muestra es una cuestión importante y fundamental. Al carácter estructural y grado de fiabilidad de la muestra, en la convocatoria de los informantes, se ha tenido en cuenta también el criterio de hacer posible la conversación. Para este último aspecto se ha buscado

⁷⁰ Se obtuvo aproximadamente un poco más de cuatro horas de registros.

el punto intermedio entre homogeneidad y heterogeneidad social (Callejos, 2001).

Como planteamiento general en relación a los sujetos de estudio, un primer aspecto a considerar para la configuración de la muestra es que fuesen estudiantes de educación media de uno de los cuatro liceos administrados por el municipio de Conchalí⁷¹. Estos cuatro liceos son:

- Liceo Polivalente Agustín Edwards M (Liceo D- 109)
- Liceo Poeta Federico García Lorca (Liceo A- 33)
- Liceo Bicentenario Abdón Cifuentes (Liceo A- 41)
- Liceo Almirante Galvarino Riveros (D- 135)⁷²

Oficialmente (Agencia de la calidad de la Educación, 2014) las familias y los estudiantes del Liceo Poeta Federico García Lorca y del Liceo Almirante Galvarino Riveros están definidos como grupo socioeconómico *bajo*⁷³, y entre el 67,01 y el 100% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social

Los estudiantes del liceo Polivalente Agustín Edwards por su parte están clasificados como grupo socio económico *medio bajo*⁷⁴, lo que significa que entre el 49,01 y el 67 % de los estudiantes se encuentran en condiciones de vulnerabilidad social.

El liceo Bicentenario Abdón Cifuentes es distinto. Hace unos años atrás a través de un convenio con el Ministerio de Educación se constituye como Liceo

⁷¹ Es una de las comunas populares del área norte de la Región Metropolitana de Santiago de Chile.

⁷² Las identificaciones entre paréntesis corresponde a las asignadas antes del traspaso al municipio desde el Ministerio de Educación. Se consignan, pues aún son usadas indistintamente de las oficiales.

⁷³ Cuyos dos aspectos más destacados son que la mayoría de los padres han declarado en promedio nueve años de escolaridad e ingresos mensuales hasta \$275.000 (387 euros aproximadamente, según el tipo de cambio vigente al día 15 de julio 2015).

⁷⁴ La mayoría de los padres han declarado en promedio diez y once años de escolaridad e ingresos mensuales entre \$275.001 y 410.000 (entre 387 y 579 euros aproximadamente, según el tipo de cambio vigente al día 15 de julio 2015).

Bicentenario⁷⁵. Este proceso hace muy distinto el actual panorama socioeconómico y de vulnerabilidad de los estudiantes con respecto a unos años atrás. De hecho los estudiantes que respondieron a la convocatoria son los últimos de este proceso de transición del liceo. También por ello solo fue posible convocar a estudiantes de tercero y cuarto medio pues los demás niveles se constituirían a medida que progresaran los cursos con que se iniciaba el periodo de liceo bicentenario.

Cuadro 1: Respuesta a la convocatoria por establecimiento y ciclo educativo

Ciclo educación media	Establecimiento Educacional				
	Total	Liceo Polivalente Agustín Edwards (LPAE)	Liceo Poeta Federico García Lorca (LPGFL)	Liceo Bicentenario Abdón Cifuentes (LBAC)	Liceo Almirante Galvarino Riveros (LAGR)
Primer y segundo año de educación media	32	12	6	0	14
Tercer y cuarto año de educación media	44	15	6	9	14
Total	76	27	12	9	28

⁷⁵ El propósito de estos liceos es entregar una educación de excelencia para estudiantes que después de cuarto medio deseen realizar estudios universitarios. El convenio Mineduc-sostenedor compromete al Liceo Bicentenario a: Posicionar a las generaciones que ingresan a 7º básico el 2011 y siguientes años, entre el 10% mejor evaluado en el Simce y 5% más alto del en la PSU (entre establecimientos públicos y particulares subvencionados).

Cuadro 2: Conformación de los grupos de discusión por atributos, según la respuesta a las convocatorias realizadas

Atributos		Total	Grupos de discusión											
			G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10	G11	G12
Sexo	Hombres	38	1	3	4	3	2	4	3	4	4	4	2	4
	Mujeres	38	3	4	4	3	4	4	6	2	2	2	4	0
Edad	14-15	18	2	0	1	0	0	5	0	3	3	4	0	0
	16	24	2	2	2	2	2	3	3	1	3	2	1	1
	17-18	34	0	5	5	4	4	0	6	2	0	0	5	3
Rendimiento	Avanzado	21	0	0	8	2	2	0	3	6	0	0	0	0
	Medio	39	2	7	0	2	2	8	6	0	6	0	6	0
	Básico	16	2	0	0	2	2	0	0	0	0	6	0	4
Repitencia	Sí	20	2	2	0	4	2	0	0	0	4	2	2	2
	No	56	2	5	8	2	4	8	9	6	2	4	4	2
Asistencia	Normal	61	2	4	8	4	5	7	8	6	4	4	5	4
	Baja	15	2	3	0	2	1	1	1	0	2	2	1	0
NEE	Sí	12	1	0	0	1	1	0	0	0	2	6	0	1
	No	64	3	7	8	5	5	8	9	6	4	0	6	3
Maternidad/ Paternidad	Sí	3	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
	No	73	4	5	8	6	6	8	9	6	5	6	6	4
Rotativa	Sí	45	2	7	4	5	4	5	6	3	4	3	1	1
	No	31	2	0	4	1	2	3	3	3	2	3	5	3
Tipo Enseñanza*	Humanista	24	n/a	3	3	n/a	4	n/a	6	3	n/a	n/a	3	2
	Científico	18	n/a	2	5	n/a	2	n/a	3	1	n/a	n/a	3	2
	Técnica	2	n/a	2	0	n/a	0	n/a	0	0	n/a	n/a	0	0

* Atributo solo de estudiantes de tercero y cuarto de educación media

Luego, en específico, en la convocatoria también se ha considerado los siguientes atributos:

- Rendimiento académico (rendimiento alto, medio y bajo)
- Edad (sub ciclo educativo)
- Sexo
- Asistencia a clases
- Repitencia (reprobación de algún grado de enseñanza media en su trayectoria escolar)
- Necesidades Educativas Especiales (según diagnóstico e inclusión en programa de apoyo especial)
- Maternidad/paternidad
- Rotativa educacional (por motivos de rendimiento o conducta)
- Tipo de educación (solo para estudiantes de tercer y cuarto año de educación media).

En la convocatoria particular de cada grupo de discusión estos atributos se combinaron de modo que facilitaran la conversación, por ejemplo que hubiera al menos dos estudiantes por cada uno de los atributo considerados. En aquellos casos en que la respuesta a la convocatoria no hizo posible este criterio se constituyó el grupo y se evaluó, principalmente el proceso de conversación, para incorporarlo como parte de la muestra.

Aunque todos los atributos establecidos para configurar la muestra de esta investigación, se consideran importantes, en particular el atributo rendimiento académico se le asigna un carácter más aglutinador y transversal. Este carácter aglutinador y transversal del atributo rendimiento académico se basa en el hecho de definir parte importante del oficio de estudiante y porque además se extiende al éxito o fracaso escolar, por tanto importante en la temática particular de esta investigación. Por estas razones se ha usado este criterio para agrupar los grupos de discusión que se constituyeron y vertebrar el análisis de contenidos.

Teniendo en cuenta estos criterios de selección de sujetos se solicitó ayuda y apoyo a un grupo de docentes de cada establecimiento para disponer de una lista de candidatos a los cuales realizar posteriormente la convocatoria.

La convocatoria original consideraba seis grupos de discusión con 6 integrantes cada uno. La respuesta a la convocatoria y la necesidad de saturación del espacio simbólico sumó doce grupos de discusión y 76 estudiantes. La configuración final de la muestra se detalla en el siguiente cuadro:

Cuadro 3: Configuración de la muestra según atributo Rendimiento académico

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	SÍ	No	N	B	SÍ	No	SÍ	No	SÍ	No	H ¹	C ²	T ³
Rendimiento Básico	10	6	5	5	6	9	7	10	6	10	6	0	16	8	8	3	3	0
Subtotal	16		16			16		16		16		16		16		6		
Rendimiento Medio 1° y 2°	9	9	9	7	2	6	12	14	4	2	16	1	17	12	6	0	0	0
Subtotal	18		18			18		18		18		18		18		0		
Rendimiento Medio 3° y 4°	7	14	0	6	15	4	17	16	5	0	21	2	19	14	7	10	9	2
Subtotal	21		21			21		21		21		21		21		21		
Rendimiento Avanzado	12	9	4	6	11	0	21	21	0	0	21	0	21	11	10	11	6	0
Subtotal	21		21			21		21		21		21		21		17		
Total	38	38	18	24	34	19	57	61	15	12	64	3	73	45	31	24	18	2
en %	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

(*) Solo aplica a estudiantes de tercero y cuarto año de educación media.

1 Humanista. 2 Científica. 3 Técnica.

Aunque la muestra final de la investigación dobla la propuesta inicial, ésta conserva a nivel estructural la presencia de cada atributo en particular.

Cuadro 4: Resumen de los grupos de discusión constituidos por establecimiento, nivel educativo y rendimiento académico

Número*	Grupo de discusión
Grupo 1	Liceo Polivalente Agustín Edwards. Primeros y segundos; rendimiento básico y medio
Grupo 2	Liceo Polivalente Agustín Edwards. Terceros y cuartos; rendimiento medio
Grupo 3	Liceo Polivalente Agustín Edwards. Terceros y cuartos; rendimiento avanzado
Grupo 4	Liceo Poeta Federico García Lorca. Primero y segundo; rendimiento mezclado
Grupo 5	Liceo Poeta Federico García Lorca. Tercero y cuarto; rendimiento mezclado.
Grupo 6	Liceo Polivalente Agustín Edwards. Primeros y segundos; rendimiento medio
Grupo 7	Liceo Bicentenario Abdón Cifuentes. Terceros y cuartos; rendimiento medio
Grupo 8	Liceo Almirante Galvarino Riveros. Primero a cuarto; rendimiento avanzado
Grupo 9	Liceo Almirante Galvarino Riveros. Primero y segundo; rendimiento Medio
Grupo 10	Liceo Almirante Galvarino Riveros. Primero y segundo; rendimiento Básico
Grupo 11	Liceo Almirante Galvarino Riveros. Tercero y cuarto; rendimiento Medio
Grupo 12	Liceo Almirante Galvarino Riveros. Tercero y cuarto; rendimiento Básico

*El número asignado a cada grupo obedece al criterio cronológico en que fue constituido. Las fechas de constitución abarcan desde el 15 de marzo al 3 abril del año 2013

7.2 El corpus de datos

Lo que crea el grupo de discusión es una situación discursiva (Canales y Peinado, 1999). Desde este punto de vista, el grupo produce narraciones como respuestas al tema planteado, que dan cuenta de las creencias, los deseos y las esperanzas que cada seleccionado o convocado posee.

El objetivo fundamental del grupo de discusión es ordenar y dar sentido al discurso social que se va a reproducir. Los informantes tienen derecho a hablar, participan a través de su punto de vista que, frente a otros sujetos, en una conversación. Alonso (1999) dice que el grupo de discusión produce discursos particulares y controlados que remiten a otros discursos generales y sociales. Comportándose el grupo como un sistema en el que el plano de contenido está a su vez constituido por un sistema de significación. Para Ibáñez (1991), el lenguaje es instrumento y es a su vez objeto de investigación. Permite interpretar el mundo cognitivo en su dimensión estructural del componente simbólico. Los elementos del lenguaje nos permiten acercarnos a los mapas perceptuales e ideológicos que los sujetos construyen sobre su entorno y el conjunto de la sociedad. La manera en que se genera esta información es mediante la forma discusión bajo el supuesto de que la vida social es una conversación.

Como resultado del trabajo de los grupos de discusión, constituidos con los estudiantes que respondieron a la convocatoria, tenemos a disposición un corpus de datos con los lugares comunes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar construido por los estudiantes chilenos que respondieron a la convocatoria. Ahora corresponde su análisis.

De los datos emergieron, inicialmente, cuatro macrocategorías: **Docentes, Estudiantes, Contexto social y escolar y Contenidos escolares**. Estas macrocategorías se configuraron a partir de que los estudiantes en sus conversaciones sobre el aprendizaje escolar aludían a los docentes, a sí mismos, al contexto social y escolar y los contenidos escolares. Luego en cada macrocategoría se distinguen categorías y subcategorías y al interior de estas ejes de contenido.

El caso de la macrocategoría **Docente** emergieron las siguientes categorías y subcategorías:

Macrocategoría Docentes	
Conjunto de actuaciones y decisiones que los estudiantes consideran de responsabilidad y voluntad del docente en la sala de clases para lograr aprendizajes de las materias escolares.	
Categorías	Subcategorías
Repertorio de estrategia y técnicas en la docencia Conjunto de actuaciones, opciones y decisiones pedagógicas, de los docentes, para la enseñanza de las materias escolares.	Estrategias y técnicas de enseñanza Modos y formas en que los docentes comunican y enseñan los conceptos y fenómenos de las materias escolares.
	Estrategias y técnicas de atención a la diversidad cognitiva de los estudiantes Modos y formas en que los docentes abordan las diferencias y estilos cognitivos de sus estudiantes.
	Estrategias y técnicas de control conductual Referencias y valoraciones de las actuaciones y decisiones docentes para mantener el orden y el control conductual en las horas de clases.
	Estrategias y técnicas de motivación al trabajo y aprendizaje escolar Estrategias y técnicas de motivación a los estudiante a realizar el trabajo escolar propuesto y lograr los aprendizajes de las materias escolares.
Habilidades sociales Referencias a las habilidades y capacidades emocionales y de trato social de los docentes en su trabajo en el aula con sus estudiantes.	Trato profesor-alumno Experiencias y valoraciones de las relaciones de trato establecidas por los docentes con sus estudiantes.
	Ánimo (s) y humores Referencias al ánimo/humor de los docentes durante el tiempo de aula.

<p>Motivación por lograr el aprendizaje escolar en los estudiantes Percepción y valoración del grado de compromiso y esfuerzo realizado por el docente, por lograr el aprendizaje de las materias escolares.</p>	
<p>Uso de medios y materiales para la enseñanza escolar Valoraciones y referencias de los estudiantes sobre el uso de medios y materiales para la enseñanza de las materias escolares.</p>	
<p>Nociones sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar Asociaciones de los estudiantes entre ciertas actuaciones docentes en el aula y determinadas nociones y concepciones sobre la enseñanza que el estudiantado atribuye a los docentes que las llevan a cabo.</p>	

La macrocategoría **Estudiantes** se compone de las siguientes categorías y subcategorías.

Macrocategoría Estudiantes	
Conjunto de actuaciones, nociones y saberes que los estudiantes consideran de su dominio, responsabilidad y voluntad en la sala de clases para lograr los aprendizajes escolares	
Categorías	Subcategorías
Nociones del aprendizaje y la evaluación del aprendizaje escolar Ideas, nociones y experiencias de los estudiantes en torno al aprendizaje y la evaluación de aprendizajes de materias escolares.	Nociones sobre el aprendizaje Repertorio de ideas, referencias o intuiciones sobre el aprendizaje escolar
	Nociones sobre la evaluación de aprendizajes Ideas, referencias, alusiones en torno a la evaluación de aprendizajes de las materias escolares
Actitud y relación con el aprendizaje escolar Disposiciones y actitudes personales que influyen en la relación que establecen los estudiantes con el aprendizaje escolar.	Gustos e intereses académicos Opciones y preferencias por materias escolares y proyecciones académicas
	Querer aprender Voluntad, ánimo o energía puestos en el aprendizaje de las materias escolares
	Esfuerzo personal Disposición superar las dificultades y desventajas personales en el aprendizaje de las materias escolares
Actuaciones para aprender Alusiones de actuaciones personales en las horas de clases que los estudiantes asumen como intrínsecas y que influyen en el proceso de aprendizaje escolar.	Poner atención Mantener concentración y atención en la exposición y explicaciones del docente durante la clase
	Autocontrol conductual Capacidad para auto controlar conducta y comportamiento durante las horas de clases
	Trabajar Realizar las actividades y tareas propuestas como proceso de aprendizaje de las materias escolares

	<p>Participar Exponer y compartir ideas, opiniones o dudas sobre el tema o la clase.</p>
<p>Nociones sobre el oficio de estudiante Saberes estratégicos que se originan en la experiencia como estudiantes.</p>	<p>Rendir Evidenciar el grado de preparación o conocimiento alcanzado en el aprendizaje de las materias escolares.</p>
	<p>Adaptarse al tipo y nivel de exigencia académica Capacidad de adaptación a los diferentes estilos y nivel de exigencia académica en la enseñanza escolar.</p>
	<p>Respetar al profesor Experiencias y valoración de la “autoridad” otorgada al docente en la sala de clases.</p>
	<p>Tratar con el profesor Conjunto de saberes y habilidades especialmente de trato social que los estudiantes ponen en acción para mejorar la interacción con sus profesores.</p>

La macrocategoría **Contexto social y escolar**, quedó conformada del siguiente modo:

Macrocategoría Contexto social y escolar	
Referencias, alusiones y valoraciones que realizan los estudiantes del contexto social, escolar y familiar en su conversación sobre el proceso de aprendizaje escolar.	
Categorías	Subcategorías
Entorno escolar Referencias y valoraciones de algunas características de los establecimientos educativos relacionadas con el proceso de aprendizaje escolar.	Sistema normativo Referencias sobre el sistema normativo disciplinario del establecimiento
	Infraestructura y recursos Descripciones de las condiciones materiales y recursos disponibles en el establecimiento educacional.
	Convivencia estudiantil Descripciones del clima de convivencia e interacción de los estudiantes en los centros educativos.
	Gestión administrativa Referencias a aspectos administrativos y de organización de los establecimientos educacionales, tales como horarios, contratación y cambios de docentes.
	Condiciones laborales docentes Referencias a condiciones laborales de los docentes.
	Evaluación docente Descripciones del comportamiento docente ante la filmación de clases en el proceso de evaluación docente.
	Estilos docentes Distinciones de actuaciones docentes en un mismo establecimiento
Entorno ideológico Referencias y/o valoraciones del contexto socio ideológico.	Sistema educativo Alusiones y valoraciones del sistema educativo y de la implementación de políticas educativas como la Jornada escolar completa, la tipología de colegios, la selección académica, la PSU.
	Ideología socioeducativa

	Nociones y creencias sobre el sistema educativo y sus finalidades
	Ideología sociopolítica Nociones y referencias sociopolíticas
Entorno familiar Referencias y valoraciones del contexto familiar.	Principios y valores Referencias a valores promovidos y vivos en familias.
	Condiciones económicas Referencias a las características socioeconómicas de las familias.
	Nivel educativo Datos del nivel educacional de los padres.
Entorno comunitario Descripciones sociales de los lugares de residencia de los estudiantes.	Vecindario Referencias y valoraciones de los vecindarios de los estudiantes.

Por último la macrocategoría **Contenidos escolares**, se conformó del siguiente modo:

Macrocategoría Contenidos escolares Alusiones y valoraciones sobre los contenidos del proceso de enseñanza y aprendizaje escolar.	
Categorías	Subcategorías
Materias escolares Referencias sobre los contenidos e importancia que se les reconoce a las distintas materias escolares.	Temas escolares Referencias a los contenidos tratados en clases.
	Saberes escolares Referencias de los estudiantes que dan cuenta de una tipología por importancia para las materias escolares.

7.3 Criterios de rigor

Esta investigación considera los criterios de credibilidad para la investigación cualitativa, propuestos por Guba, (1989) a partir de cuatro aspectos claves juzgar credibilidad. Según se desprende de la comparación que realiza, el autor, las cuestiones entorno a la credibilidad que se deben afrontar son muy diferentes según se trate de investigación racionalista o naturalista.

Aspecto	Término científico	Término naturalista
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa Generalizabilidad	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Figura 13: Términos Racionalistas y Naturalistas apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad (Guba, 1989, p. 153)

7.3.1 Valor de verdad: Credibilidad

El asunto principal de este criterio es como se establece confianza en la verdad de los descubrimientos de una investigación particular para los sujetos y el contexto con los que se llevó cabo la investigación, es decir, disminuir los factores que puedan encubrir los fenómenos o produzcan dificultades en la interpretación.

En el caso de esta investigación se puede indicar tres aspectos importantes que se relacionan con la credibilidad de la misma: el tema, los informantes y la técnica de recogida de información.

El saber experiencial de los estudiantes en cuanto aprendices ha sido abordado en otras investigaciones y se ha establecido cierto conceso en ellas sobre el carácter de testigos expertos de los estudiantes especialmente del aprendizaje. Luego la técnica de recogida de datos que más se ajusta a para recoger la perspectiva de los estudiantes es el grupo de discusión. Por tanto tenemos seguridad que el tema es posible de ser investigado a través de información provista por los estudiantes.

Adicionalmente en esta investigación se realizó una fase previa, a modo de pilotaje, que permitió constatar por una parte que los estudiantes escolares chilenos son portadores de un saber experiencial que lo pueden expresar y comunicar. También se evaluó las técnicas de entrevista grupal y la de los grupos de discusión que permitieron optar por la segunda, dado que permite, de mejor manera, la emergencia de los puntos de encuentro o de *identificación colectiva* (Canales y Peinado, 1999), en este caso sobre el aprendizaje escolar.

Junto con estos elementos se ha tenido especial atención en una cuidadosa puesta en práctica de los grupos de discusión, como la convocatoria a participar y constituirlos los grupos de discusión con estudiantes a partir de ciertos atributos (detallados en el apartado de la muestra).

De otras estrategias para asegurar la credibilidad que propone Guba (1989) como permanencia prolongada en el lugar, observación persistente, juicio crítico de los compañeros, triangulación, recogida de material, comprobación de los participantes, coherencia estructural y adecuación referencial, en el caso de esta investigación se puede indicar como realizado:

- Observación persistente. Del modo en que se estructuró la muestra se atiende en cierta medida a este criterio, pues se cuenta con informantes de de los distintos niveles que conforman la escolarización de la enseñanza media en Chile (primero, segundo, tercer y cuarto año de la enseñanza media).
También se puede considerar en este sentido que la fase de pilotaje se realizó en los meses de junio-julio del año 2012 (que corresponde a la fase de finalización del primer semestre del año escolar en Chile). La fase de campo de la investigación se realizó en el mes de marzo abril del 2013, que corresponde al inicio del año escolar en Chile.
- Juicio crítico de los compañeros. Al tratarse la presente investigación de una tesis doctoral, el principal juicio crítico ha sido emitido continuamente por su director. También en este sentido se entienden las conversaciones y consultas, que se realizaron a algunos docentes de los liceos que formaron parte de la investigación, a partir especialmente de algunos datos y resultados que emergían en el proceso de transcripción y de categorización del discurso.
- Triangulación. La triangulación en la presente investigación se da de un modo especial que se puede enunciar como triangulación intergrupal. Uno de los atributos con los cuales se definió la muestra (rendimiento académico) ha

sido utilizado para triangular vía sujetos la información obtenida. Mediante la agrupación por rendimiento que se realizó de los informantes de conformaron cuatro grupos de referencia: uno de rendimiento básico, dos de rendimiento medio (uno con estudiantes del primer ciclo de educación media y otro con estudiantes del segundo ciclo) y un cuarto con estudiantes de rendimiento avanzado. Esta agrupación se ha tenido presente en las fases de recuento y análisis de la información obtenida.

Del modo en que fue planteada la investigación no puede haber triangulación vía fuentes de información (por ejemplo: alumnado, profesorado e investigadores) porque se trata de percibir las concepciones de los estudiantes, por lo que son la única fuente posible; tampoco se puede pretender dividir el equipo de investigadores, ya que es una sola persona; ni es pertinente usar diferentes métodos, porque son incoherentes con la perspectiva construccionista.

- Recogida de material. Toda la documentación originada (y posible de auditar) se reúne en el apartado anexo. Su existencia y examen pueden considerarse también como un criterio de credibilidad.
- Coherencia estructural. Durante el proceso de análisis de la información provista por los estudiantes se ha realizado una revisión dinámica y constante los datos y cada interpretación con el conjunto restante.

Llevando a cabo este conjunto de estrategias, se considera que los resultados de la investigación podrían ser aceptables.

7.3.2 Aplicabilidad: Transferibilidad

Dado que la investigación cualitativa los estudios corresponden a ámbitos acotados, en profundidad y enmarcados por los contextos que influyen y singularizan cada situación, se asume que «las generalizaciones no son posible» (Guba, 1989, p. 150) y tampoco es el objetivo de este tipo de investigación. Por ello, lo que pretende toda investigación naturalista es *transferibilidad*, que consistente en elaborar enunciados verdaderos descriptivos o interpretativos de un contexto dado y, en este sentido, la investigación con grupos de discusión permite la aplicabilidad al contexto e incluso una cierta generalización naturalista.

La meta de los grupos de discusión es la comprensión de la realidad. El investigador tiene una idea más clara de cómo ha sido comprendido un fenómeno, en este caso el aprendizaje escolar, viendo las personas que tiene ante

sí. Si la investigación mediante grupos de discusión ha sido cuidadosamente guiada y analizada correctamente, entonces el usuario debería poder generalizado a otras personas o contextos similares.

Para acercarse al máximo grado de esta transferibilidad, Guba, (1989), propone tres estrategias: *muestreo teórico, recogida de abundantes datos descriptivos y desarrollo de descripciones minuciosas*.

- Muestreo teórico. Tal como se ha indicado en varias ocasiones, la selección de los y las participantes no responderá a criterios estadísticos, sino que a criterios estructurales (es decir garantizar la máxima diversidad de atributos relevantes existentes en la población escolar del nivel medio en la Comuna de Conchalí). Esta opción responde, como indica Guba (1989, p. 160) en que la investigación «se propone maximizar la cantidad de información abierta al escrutinio público».
- Recogida de abundantes datos descriptivos y desarrollo de descripciones minuciosas. Se estima que en la investigación se ha incluidos datos descriptivos para poder detallar las características de la investigación. Los datos en este sentido cumplen además con los criterios organizacionales que permita y faciliten su revisión (textos y cuadros incluidos en el informe o en el apartado anexo por ejemplo), para que los lectores interesados en esta investigación y en su aplicabilidad puedan conocer cuáles son sus singulares y en qué grado se puede considerar similar a otros contextos.

Con estas estrategias es de esperar que los resultados que se obtengan sean relevantes para el contexto estudiado y descrito.

7.3.3 Consistencia: Dependencia

El término consistencia en una investigación cualitativa, es referido como *dependencia*; y consiste en evitar al máximo el riesgo de que los datos sean alterados por el tipo de instrumento y por la implicación del investigador. Para evitar este efecto, Guba (1989) propone dos estrategias: *métodos sobrepuestos y réplica paso a paso*.

- **Métodos sobrepuestos.** Esta estrategia alude al menos a dos métodos de recogida de datos, situación que por las decisiones que se han hecho en el contexto de esta investigación no lo hacen posible. Sin embargo, interpretando que lo que se pretende es desvincular los datos emergentes del instrumento o método, puede considerarse que queda suficientemente demostrada la independencia de los datos respecto del impacto del instrumento al incluir en la muestra estudiantes de los cuatro liceos municipales de la comuna en la que se realiza la investigación. Complementariamente, se constata que Callejo (2001) considera que triangular los grupos es una estrategia alternativa para este aspecto.

- **Réplica paso a paso.** Las dos vías que describe Guba (1989) para este punto son: *establecer pistas de revisión* y mediante un *acuerdo para que un observador externo revise la dependencia*.

En el caso de las pistas de revisión en esta investigación se dan la recopilación exhaustiva del material producido a lo largo de la investigación desarrollada (contenida en el apartado anexo).

Por otra parte esta investigación ha contado con un observador externo como revisor de la dependencia; su directora de la tesis ha cumplido esta función.

Con la aplicación de estos criterios es de esperar que los descubrimientos producidos sean estables.

7.3.4 Neutralidad: Confirmabilidad

La confirmabilidad de la investigación, o aspecto de neutralidad, es especialmente relevante en esta investigación, dado que el desafío de esta investigación apunta a obtener la perspectiva de los estudiantes sobre el aprendizaje escolar. Guba, (1989) propone tres estrategias para alcanzar un grado suficiente de confirmabilidad: la triangulación, el ejercicio de la reflexión y (finalizada la investigación) el acuerdo para la revisión de confirmabilidad.

- **Triangulación.** Como estrategia para responder al criterio de neutralidad, se ha puesto atención en que los grupos de discusión conformados cuenten con diversificación de atributos (como edad, sexo, maternidad, paternidad) y que también exista diversificación entre los grupos constituidos (conjugando los

atributos de rendimiento académico y por pertenencia a un establecimiento educacional)

- Ejercicio de la reflexión. Las reuniones, conversaciones de trabajo con la directora de tesis a lo largo de toda la investigación pueden ser consideradas uno espacios para este ejercicio y todo el material que se ha elaborado en este proceso de investigación.
- Acuerdo para la revisión de confirmabilidad. Por ser esta una investigación tesis este acuerdo es asumido por su directora.

Con estas estrategias es de esperar que se consiga que los resultados de la investigación sean independientes del investigador.

BLOQUE IV: ESTUDIO EMPÍRICO

*«cada palabra pasa entre silencios
repartiendo demandas inocentes
dispuestas a colgarse en los oídos
de los protagonistas del paisaje»*

*Fragmento poema Palabra isla
Mario Benedetti (2008)*

Capítulo 8: Análisis de la información obtenida

8.1 Nivel uno: lo que dicen los estudiantes

Los estudiantes convocados dan cuenta en sus intervenciones de modos de comprensión general y específica tanto de la enseñanza como de sus responsabilidades y actuaciones en el proceso de aprendizaje escolar. La voz de los estudiantes configura un discurso rico en nociones, relaciones y sentidos en torno al aprendizaje escolar.

La conversación captada en los doce grupos de discusión constituidos refuerza la noción de complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje escolar. Los estudiantes convocados dan cuenta de aspectos relacionados con los agentes, los contenidos y el contexto del aprendizaje escolar. Aluden, describen y matizan las actuaciones docentes como las que asumen propias del rol de estudiante en el proceso de enseñanza escolar. Valoran los contenidos ofrecidos y dan cuenta de varios componentes que contextualizan y sitúan tanto el proceso de enseñanza escolar como el entorno ideológico, escolar y familiar. Cada uno de los grandes temas forma un apartado de esta revisión del discurso producido por los estudiantes convocados.

Se trata de un discurso compuesto de 2141 intervenciones que se condensan en 1287 unidades de significado, integradas en una de las categorías de estos grandes temas aludidos y relacionadas por los estudiantes con el proceso de aprendizaje escolar.

Cuadro 5: Resumen de intervenciones y de unidades de significado identificadas por macrocategoría

Macrocategoría	Intervenciones	Unidades de significado
Docentes	1061	664
Estudiantes	464	344
Contexto escolar y social	506	240
Contenidos escolares	110	39
Total	2141	1287

Es importante mencionar otros aspectos presentes en el discurso producido por los estudiantes. Mesura, ponderación, responsabilidad y ecuanimidad se destacan especialmente en cada una de las intervenciones registradas.

8.1.1 Lo que dicen los estudiantes de la docencia

Se ha distinguido en las intervenciones 664 unidades de significado que aluden a decisiones y acciones que los estudiantes consideran competencia de los docentes en el proceso de enseñanza escolar que se implementa en las horas de clases. Considerando los ámbitos o temas aludidos en estas acciones y decisiones asociadas a la docencia se han establecido cinco categorías:

- 1 **Estrategias y técnicas en la docencia**
- 2 **Habilidades sociales**
- 3 **Motivación por lograr el aprendizaje escolar en los estudiantes**
- 4 **Uso de medios y materiales para la enseñanza escolar**
- 5 **Nociones sobre la enseñanza y aprendizaje escolar de los docentes**

Cuadro 6: Categorías emergentes en el discurso de los estudiantes respecto al **quehacer de los docentes en el aprendizaje escolar**

Categorías	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento			
		Rendimiento básico	Rendimiento medio (1ºy2º)	Rendimiento medio (3ºy 4º)	Rendimiento avanzado
Estrategias y técnicas en la docencia	403	65	105	126	107
Habilidades sociales	121	46	18	40	17
Motivación por lograr el aprendizaje escolar	62	11	12	27	12
Uso de medios y materiales para la enseñanza	56	14	24	7	11
Nociones sobre la enseñanza y aprendizaje escolar	22	5	2	11	4
Total	664	141	161	211	151

El volumen de unidades de significado entre los subtotales de las cinco categorías, oscila entre dos y ciento veintiséis.

Por agrupamiento la mayor cantidad de unidades de significado se originó en los grupos de discusión constituidos por estudiantes de rendimiento medio de tercero y cuarto año de educación media. En el sentido opuesto, los grupos de discusión constituidos por estudiantes de rendimiento básico originan menos

unidades de significado relacionadas con el quehacer docente en el proceso de enseñanza escolar.

La visión global con el conjunto de categorías y subcategorías puede consultarse en el cuadro 30 (página 181), donde se organiza el discurso de los estudiantes en torno a la docencia a manera de epítome.

Categoría Docencia (1): Estrategias y técnicas en la docencia

Esta categoría se divide en cuatro subcategorías. Cada una de ellas alude a las estrategias, técnicas o acciones que el docente incorpora en la realización de las horas de clases. Se han diferenciado cuatro subcategorías:

- a. **Estrategias y técnicas de enseñanza escolar**
- b. **Estrategias y técnicas de motivación por el trabajo y aprendizaje escolar**
- c. **Estrategias y técnicas de control conductual en el aula**
- d. **Estrategias y técnicas de atención a la diversidad cognitiva de los estudiantes**

Cuadro 7: Subcategorías emergentes en el discurso de los estudiantes respecto a las **estrategias y técnicas en la docencia**

Categoría		Unidades de significado por agrupamiento			
Estrategias y técnicas en la docencia					
Subcategorías	Unidades de significado	Rendimiento básico	Rendimiento medio (1ºy2º)	Rendimiento medio (3ºy 4º)	Rendimiento avanzado
Enseñanza escolar	245	42	58	80	65
Motivación trabajo escolar	74	9	17	24	24
Control conductual	44	7	7	18	12
Atención a la diversidad cognitiva	40	7	23	4	6
Total	403	76	105	125	97

Esta categoría reúne 403 unidades de significado. Siendo la subcategoría *estrategias y técnicas de enseñanza escolar* la que registra mayor cantidad de unidades de significado.

De las 403 unidades de significado, el menor volumen de ellas se originó en los grupos de discusión conformados por estudiantes de **rendimiento básico**. La mayor producción la registran los grupos conformados por estudiantes de **rendimiento medio que cursaban tercero y cuarto año** de educación media.

Subcategoría a (Docencia, Estrategias y técnicas en la docencia): Estrategia y técnicas de enseñanza escolar

“si uno no hace nada se hace eterna la clase” (G4; 220b)

“no me sirve que el profesor dé cualquier tipo de ejercicio y lo termine haciendo él; da un minuto y lo hace él y no deja que nosotros intentemos, hagamos algo para intentar mejorarnos nosotros mismos” (G5; 75, 76)

Esta subcategoría contiene las intervenciones de los estudiantes que describen y valoran los modos y formas en que los docentes practican la enseñanza escolar. En las intervenciones se han distinguido dos ejes temáticos definidos por el grado de protagonismo del docente y los estudiantes en las horas de clases.

Eje y matices: Estrategias y técnicas de enseñanza con mayor protagonismo del docente. Las alusiones y descripciones de las prácticas de enseñanza escolar centradas en la actividad docente distinguen dos modos en que el docente monopoliza la actividad y tiempo de clases. Un modo se expresa en la labor de exponer o transmitir los saberes y otro al realizar las explicaciones que considera necesarias en esos saberes transmitidos. El mayor protagonismo de los docentes en las horas de clases les asigna y demanda a los estudiantes principalmente copiar o anotar información, atender a las explicaciones del docente y en algunos casos ejercitar. Este tipo de clases son descritas por los estudiantes del siguiente modo:

“hay que estar escribiendo todo el rato y ni siquiera uno puede descansar” (G1; 4)

“cuando escriben es como que ya escribanlo, escribanlo y de ahí tení’ que estudiar todo eso y no entendiste nada” (G1; 39a)

“por ser en química deberían ser como más soluciones, explicar con otras cosa ¿qué pasa con los elementos compuestos?, que no sea tan solo pizarra, números, porque me enreda” (G1; 54)

“es que ellas no explican, no les entiendo porque puro escribe, ella escribe, escribe, escribe y no te explica la materia y si te explica es algo súper corto; quedai’ igual, no entendiste lo que está hablando” (G4; 35 y 36)

“dictar menos, a veces dictar y dictar o copiar de un libro no ayudan mucho, sino que sirve más cuando uno toma apuntes o ejemplos (G6; 125)

“algunas clases son fome porque escriben, escriben, dan ejercicios y no explican, no «cacho» nada” (G9; 29b, 30)

“yo creo que se aprende poco cuando el profe’ escribe todo en la pizarra y después la hace copiar, no explica y nadie entiende na” (G10; 230)

Las intervenciones de los estudiantes dan a entender que este modo de practicar la enseñanza es el más recurrente y predominante en las clases de sus profesores. Las descripciones en este sentido alertan de lo aburrido, tedioso y hasta cierto punto contraproducente que les resulta este modo de practicar la enseñanza.

“como saliendo de lo común, porque siempre como estar escribiendo; a lo mejor lo podrían explicar de otra forma” (G1; 53)

“deberían ejercer otro tipo de técnicas pedagógicas porque ya llevan mucho tiempo con la misma” (G2; 16a)

De otro punto de vista, las voces de los estudiantes pueden ayudarnos a fortalecer o perfeccionar las prácticas de clase en que predominan la exposición o transmisión de información, como también las explicaciones que brinda el docente. En el caso de las exposiciones, los estudiantes destacan tres aspectos: cuidar y adecuar el texto de la exposición; manejo de los tiempos; y como tercer dato, incorporación del humor en los textos expositivos.

“al profe’ no le entiendo nada, nada de lo que habla” (G2; 73, 76)

“es que muchas veces ellos hablan como en su idioma, los profe’ no se ponen en el lugar de los alumnos, piensan que están hablando con un colega que sabe lo mismo que ellos” (G8; 28, 29)

Sobre los tiempos, dicen por ejemplo:

“te da su tiempo de leseo y después se acabaron los cinco minutos de leseo, volvamos a la clase, son bacanes las clases así, relaja un poquito, como que no te está presionando cuarenta y cinco minutos enteros de estar escribiendo” (G2; 319b, 320)

Y sobre el humor comentan:

“te hace las clases divertidas entonces tú estai’ pendiente de lo que va a decir” (G3; 29)

“por ejemplo esté explicando alguna materia y dé un ejemplo que le pasó a él, una anécdota y que sea chistoso y uno se ríe y le interesa más la clase” (G9; 36)

“se tira sus «tallas», eso hace entretenida la clase, que tenga más cercanía con los alumnos, da más interés de aprender” (G11; 15, 16)

“molesta a algunos pero no es de pesao’ y no es porque sí, es como más una rutina de cómo saber hacer la clase, él tiene su rutina clase-humor, a él le funciona perfecto y todos lo encuentran el mejor profesor” (G8; 3f)

Los actos comunicativos son una de las herramientas importantes en el trabajo de los docentes. Instrucciones, narraciones, exposiciones o explicaciones son recurrentes en el desarrollo de una clase. Algunas valoraciones sobre las **explicaciones** que realizan sus profesores destacan algunos aspectos que diferencian una *buena explicación*. Aunque las referencias aluden a las explicaciones, podría extenderse a las demás formas de comunicación oral que se dan en las salas de clases. Una explicación para que les sea útil debe ser pensada y elaborada para los estudiantes, clara, concisa y en plural si se requiere. Los estudiantes lo compartieron de esta forma:

“el profesor explica una pura vez y después no explica más y si no entendiste, no entendiste no más” (1; 59-60)

“cuando se dan el tiempo de explicar bien, que no anden apurao’, que se dé el tiempo...” (G1; 100, 101b)

“primero el profesor tiene que saber expresarse a los alumnos, saber explicar de una forma que entendamos todos, que no solamente algunos entiendan y para que no repita tanto la misma explicación” (G2; 15)

“explica lo principal, lo más importante de la materia, entonces enfoca al alumno” (G4; 24b, 25)

“se enredaba, se metía en sus «voladas», no te explican todo lo que hacen, te perdi” (G8; 3j)

“hay profes’ que le dan muchas vueltas a la materia y uno se puede enredar más de lo que está” (9; 83)

“y lo otro es que tenga el profesor diferentes maneras de explicar porque si tu no le entendiste de una manera, no quiere decir que porque te lo explique cinco veces de la misma manera tú lo vai’ a entender, tienen que ser maneras diferentes de explicar” (G7; 90)

Eje y matices: Técnicas y estrategias de enseñanza escolar que permiten protagonismo de los estudiantes en las horas de clases. Los estudiantes valoran positivamente en sus aprendizajes las estrategias y técnicas que les permiten mayor protagonismo en las horas de clases. Describen clases con un atractivo especial en que, por ejemplo, pueden dialogar, pensar, tomar opciones; conectar saberes, trabajar entre pares y se rompe la rutina. Estas características hacen la diferencia con las clases donde el protagonista es el docente. Ellos lo expresan así:

“una clase con un diálogo” (G2; 1a)

“tuve una clase con “powerpoint» te van explicando en el computador, te dan un material, tení’ que ir rellenado mientras ella te explica y lo vai’ entendiendo todo porque tú lo estai’ haciéndolo” (G2; 36a)

“a mí me encantan las clases de él, le entiendo y me gustan sus clases, porque habla y nos hace preguntas, al final nos hace pensar harto” (G2; 75, 78)

“el profe’ busca de otras formas de que tú aprendai’, te enseña toda la fórmula para llegar a la solución y con la que más te sintai’ cómodo la podí’ ejercer” (G2; 159b, 160, 161)

“las mejores maneras para aprender, es no siempre estar con materias, materias, materias, materias” (G3; 168)

“hacer esquemas, no sé, hacer algunas preguntas y explicar eso; uno aprende ahí mismo; pero escribir tanto y hacer tan densa la clase, no es bueno” (G5; 64b)

“si me ponen un texto en la pizarra y yo no sé lo que significa, no voy a entender nada, hay que definir conceptos básicos para que nosotros podamos conectar todo eso” (G5; 89)

“considero una buena clase cuando uno le pregunta algo al profesor y no se enoja” (G6; 21a)

“las clases de ellos son didácticas porque nos hacen pensar, nos hacen mejorarnos como personas, esas clases son entretenidas” (G7; 5b)

“más que pregunta y respuesta que se pueda entablar una conversación sobre lo que te pasa a ti como materia” (G7; 56)

“o no solo de lo que pase como materia sino que nos está pasando una materia y relacionarlo con contingencia y discutir temas y no de una forma como «el estudiante» y el «profe’», sino que como al mismo nivel” (G7; 57a, 58a)

“crear también cosas nuevas clase a clase, como pa’ uno tener como la curiosidad de ¿qué va hacer ahora?, que no sea una clase igual a la otra” (G11; 302, 304)

“hablar sobre la materia, que no nos haga escribir tanto, eso sería mejor” (G12; 10b)

Sobre el trabajo entre pares cabe tener en cuenta que esta modalidad de trabajo que otorga mayor protagonismo a los estudiantes en las horas de clases, solo surgió en dos de los doce grupos de discusión. El dato puede significar que esta modalidad de trabajo no sea mayormente desarrollada e implementada en las horas de clases.

Los estudiantes expresaron que esta estrategia les permite aprender a partir de la interacción que se produce. Pero para promover esa interacción beneficiosa para el aprendizaje se requiere poner atención en la conformación de los grupos de manera de equilibrar el saber entre los pares o de valorar el rendimiento individual en el grupo. Los estudiantes señalaron:

“me gustó porque nos hace grupos, uno aprende como a tratar a otras personas, y creo que ahí uno aprende más” (G4; 77b)

“es que tampoco es la idea que todos sepan y otro grupo que no sepa nadie, es como que los tienen que dividir bien para que se aúnen el grupo que sepa para poder enseñarle a los demás, porque si no sabe ninguno no se va aprender nada de lo que se está diciendo” (G4; 100a)

“pero a mí no me ha servido porque no he aprendido nada, saben algunos y no le enseñan al resto” (G5; 47)

“me gusta por los grupos que hace, creo que fue la mejor clase que he tenido, porque fue en la que aprendí más, todo lo hicimos en un grupo, cada uno conversaba lo que aprendía, los que sabían más le enseñaban a los que no sabían tanto” (G4; 87b)

“a mí no me gustó eso de hacer grupo porque siempre hay unos flojos que se aprovecha de todo, hay otros que faltan y por culpa de ellos uno se tiene que sacar una nota que no le corresponde” (G4; 89)

“he visto compañeros que el año pasado no entendían nada, era imposible enseñarles algo y que ahora están aprendiendo gracias a los grupos que se hacen” (G5; 57)

En la línea de hacer protagonista al estudiante las valoraciones de los participantes enfatizan como, para conseguir una *buena clase* el profesor piensa o se adapta al grupo de estudiantes y a cada uno de ellos, independientemente de la estrategia o técnica que use y, por lo tanto, destacan la **flexibilidad** en torno al saber o los procedimientos que enseña; también mencionan la simpatía y el buen humor. En palabras de los estudiantes:

“no es tan cerrado sino que te explica y te hace entender” (G11; 14)

“no era un muy buen profesor, no me gustaba, era como muy cuadrado; tú le decías algo «no, no y no», «si pa’ uno era azul, pa’ él era blanco y era blanco»” (G 8; 3i)

“dinámico, todo se engloba en una sola palabra, ejemplo que explique con las manos, que nos tenga a todos pendiente de lo que hace” (G10; 52)

Esta subcategoría reúne 368 intervenciones que se condensan en 245 unidades de significado. En todos los grupos de discusión se originaron intervenciones y unidades de significado asociados a esta subcategoría. Destacan los y las estudiantes del grupo de discusión 2 y el grupo 5 (ambos grupos conformados por estudiantes de tercer y cuarto año) donde se originan mayor número de unidades de significado. Por contraparte, los grupos de discusión 10 (primer y segundo año medio) y 12 (tercer y cuarto medio) son el origen de menor número de unidades de significados.

Cuadro 8: Unidades de significado de la subcategoría **estrategias y técnicas de enseñanza escolar**

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Estrategias y técnicas de enseñanza escolar	245	24	13	5	24	14	20	35	24	21	22	27	16
		42			58			80			65		

Por agrupamiento según rendimiento, los estudiantes de **rendimiento medio de tercero y cuarto** año medio son quienes producen más unidades de significados y los estudiantes de **rendimiento básico** son quienes participan en menor proporción en el total de las unidades de significados originadas.

Los atributos de sexo, edad 17 y 18 años, repitencia, asistencia, necesidades educativas especiales, rotativa educacional y tipo de enseñanza humanista no consignan cambios significativos comparados con la conformación de los atributos en la muestra total.

Los y las estudiantes de 14 años, los y las estudiantes que no son padres o madres y los estudiantes que han optado por el tipo de enseñanza científica tienen menos presencia porcentual en las unidades de significado producidas; en este caso estos atributos están más de seis puntos porcentuales por debajo de la presencia de los mismos atributos en la muestra total.

Por contraparte, los atributos 16 años, maternidad/paternidad y tipo de enseñanza técnica tienen una frecuencia mayor en las unidades de significado de esta subcategoría. Los porcentajes de estos atributos superan en más 6 puntos porcentuales los datos del atributo en muestra general.

Capítulo 8: Análisis de la información obtenida

Cuadro 9: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre **estrategias y técnicas de enseñanza escolar**

Atributos	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	27	32	15	29	15	41	18	26	33	38	21	0	59	37	22	3	10	0
Subtotal	59		59			59		59		59		59		59		13		
Rendimiento Medio 1° y 2°	35	24	26	27	6	29	30	38	21	7	52	8	51	40	19	n/a	n/a	n/a
Subtotal	59		59			59		59		59		59		59		n/a		
Rendimiento Medio 3° y 4°	43	65	0	33	75	28	80	96	12	0	108	27	81	77	31	44	40	24
Subtotal	108		108			108		108		108		108		108		108		
Rendimiento Avanzado	56	32	6	36	46	0	88	88	0	0	88	0	88	48	40	53	11	0
Subtotal	88		88			88		88		88		88		88		64		
Total atributo por	161	153	47	125	142	98	216	248	66	45	269	35	279	202	112	100	61	24
	314		314			314		314		314		314		314		185		
Total atributo en %	51	49	15	40	45	31	69	79	21	14	86	11	89	64	36	54	33	13
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo de estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 O Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total
 O Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Subcategoría b (Docencia, Estrategias y técnicas en la docencia): **Estrategias y técnicas de motivación por el trabajo y el aprendizaje escolar**

“no solo va en los alumnos el querer aprender, también tiene que ver con la motivación de los profesores, porque cuando llegaron profesores que me empezaron a llamar la atención la forma en que enseñaban, me empezó a llamar también la materia y me interesó aprenderla” (G: 8; 15b)

Esta subcategoría contiene las experiencias y valoraciones que realizan los estudiantes sobre las estrategias y técnicas de motivación por el trabajo y el aprendizaje escolar que ponen en práctica o no sus profesores en las horas de clases.

Los estudiantes configuran un discurso que otorga relevancia a este aspecto en el proceso de aprender los saberes escolares. Relevancia que algunas intervenciones dejan entrever que debería ser compartida por los docentes al momento de realizar una clase, fundamentalmente porque muchos de los temas escolares no despiertan por sí mismo el interés y apetito cognitivo en todos los estudiantes. También se vislumbra en las aportaciones que a los estudiantes les resulta, desde esta perspectiva, insuficiente la auto motivación o la motivación mediante el premio o castigo asociados a puntajes en una calificación. En palabras de los estudiantes:

“lo que me aburre de las clases son que te hablan, te hablan y te hablan; «latean» mucho” (G3; 196)

“motivar a los alumnos, sentirse bien; por ejemplo que a uno le guste la clase, ahí uno está más atento de lo normal, si el profe’ te da algo entretenido uno va a estar motivado para hacer eso” (G9; 43)

“es importante hacer las clases un poco más entretenidas no tan plano en el sentido de solo materia, algo más lúdico para que no se aburran los que tienen menos interés y en cierto modo incentivarlos con cosas más entretenidas” (G5; 12)

“cuando no nos alienta, a veces el profesor llega como fome, entonces no dan ganas de hacer nada” (G3; 188)

“un profe’ que nos incentive a que nosotros lleguemos a nuestras casas y queramos saber más, eso me gusta” (G5; 39b)

“creo que la motivación que te dé el profesor; si un profesor te motiva y te dice: “no alumna usted va aprender esto y puede llegar a pensar esto o pensar diferente”; te dan ganas de aprender” (G7; 8b)

“en básica pasaba durmiendo en las clases; mis profesores de básica eran súper mediocres porque en ningún momento nos motivaban para hacer las clases” (G7; 65)

Se advierte que lo que activa o inhibe el interés de los estudiantes por el trabajo y aprendizaje escolar no son siempre actos intencionados o programados por los docentes, sino más bien efectos de una forma de trabajar o desarrollar la enseñanza en la sala de clases. La información no permite profundizar o responder si esto obedece al grado de importancia que le asigna el docente o en qué medida se conocen o tienen experiencias en el aporte que puede significar la implementación de estrategias y técnicas de motivación en jóvenes escolares.

Las intervenciones contenidas en esta categoría se han dividido en dos ejes: **La motivación por el trabajo y aprendizaje escolar como desafío para el docente y como una necesidad para los estudiantes.**

Eje y matices: Motivación por el trabajo escolar como desafío para el docente. Respecto de la motivación por el aprendizaje y trabajo escolar como un desafío para el docente, los estudiantes manifiestan que la motivación es parte del trabajo que debe hacer el docente en la sala de clases. Ellos lo expresan así:

“no hay clases entretenidas” (G: 1; 34)

“no creo que vayan tanto en el gusto sino que va en la esencia que pueda tener cada materia; y como profesor deberían preguntarse ¿por qué a cierto alumno no le gusta mi clase?; todo parte del profesor” (G. 2; 42a)

“ellos son el problema, deberían motivarnos a que nos den gana de estar en sus clases” (G2; 175)

“pero deberían buscar la manera de enseñarnos, de que uno les entienda; hacer una clase que sea grata para nosotros” (G2; 179b)

“hay profes’ que no logran «hipnotizar» al alumno, o sea divertirlo para que él no salga de su sala” (G: 3; 25)

“la rutina de todos los días” (G: 3; 179, 180)

“creo que el profesor tiene que ser entretenido para hacer algo, porque o si no, no hay motivación” (G6; 30)

“que cada día sea distinto, que no se transforme en una rutina” (G6; 129c)

“en como lo explica el profesor; eso influye «caleta»” (G10; 32)

También hay referencias a ciertas actitudes y características de los docentes que influyen. Una característica que aleja a los estudiantes de la motivación por el trabajo escolar son las críticas negativas sobre ellos o sus comportamientos y la indiferencia que demuestran los docentes ante ciertos requerimientos o intervenciones de los estudiantes.

“a mí me encanta lenguaje, me encantan las letra y todo eso, pero con ella no me dan ni ganas de estar en la clase porque habla, habla y habla, pero habla criticando al alumno” (G2; 49)

“también es como súper indiferente, por ejemplo uno le pregunta algo y se hace como la sorda” (G2; 60b)

Por otra parte, hay ciertos atributos como la voz y la velocidad del habla que desalienta a los estudiantes en el trabajo de clases y el aprendizaje. Los estudiantes dicen:

“con esa profe’ nadie se motiva porque es como muy lenta para explicar” (G3; 78)

“saber estar siempre despierto, porque aburre de repente tener que estar tanto rato esperando que el profe’ diga algo o haga algo” (G5; 73a)

“cuando es lenta, cuando da «lata» hasta mirar al profe’” (G9; 11)

Eje y matices: La motivación por el aprendizaje y trabajo escolar como necesidad de los estudiantes, ellos lo expresan del siguiente modo:

“tenemos más experiencias en malas clases” (G: 1; 33)

“pa’ mi es divertirme en clases y tener algo que me esté motivando, divirtiéndome para poder estar estudiando” (G: 3; 54, 55)

“por ejemplo cuando el profe’ te dice: «ya, este trabajo es con nota»; todos le ponen empeño y si es sin nota por ejemplo las pruebas que de principio de año que casi nadie «la pesca»” (G: 3; 94a, 96, 97, 98)

“nosotros mismos no dejamos hacer clases en las tardes porque ya estamos como súper aburridos” (G: 3; 174)

“uno se aburre en todo caso cuando escriben mucho” (G: 4; 9b)

“el profesor cuando uno explicaba o se equivocaba, al menos decía «sí, estoy cerca, pero la respuesta era otra» y daba la respuesta y otras oportunidades, era como más comprensivo” (G: 6; 2)

“que nos motiven, no está de más que nos motiven” (G: 6; 132)

“creo que no es tanta culpa del estudiante que esté desconcentrado’, se ponga a «escuchar música» porque se aburre, y ¿cómo no se van a aburrir?, si las clases son «fomes»” (G: 7; 4h)

Esta subcategoría suma 74 unidades de significado que condensan 113 intervenciones. Como se constata en el cuadro 10, el grupo de discusión 3 (estudiantes de tercero y cuarto año medio) aporta mayor número de unidades de significado, y en contraparte, los grupos de discusión 12 (estudiantes de tercer y cuarto año) y 1 (estudiantes de primero y segundo año medio) aportan menos unidades de significado.

Cuadro 10: Unidades de significado sobre estrategias y técnicas de **motivación por el trabajo y el aprendizaje escolar**

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Estrategias y técnicas de motivación por el trabajo y aprendizaje escolar	74	2	6	1	4	7	6	7	10	7	14	6	4
		9			17			24			24		

Considerado el atributo rendimiento académico de los estudiantes que originan estas unidades de significados destacan los y las estudiantes de **rendimiento avanzado** como los que más aportes realizan y los estudiantes de **rendimiento básico** como los que menos cantidad de unidades de significado generan.

Comparados con la conformación de muestra los datos de los atributos de sexo, 16, 17 y 18 años de edad, repitencia, maternidad/paternidad, rotativa educacional y tipo de enseñanza no registran diferencias consideradas significativos.

Los atributos de asistencia normal y no tener necesidades educativas especiales están por sobre seis puntos porcentuales de ese atributo en la muestra, pudiendo significar que las estrategias y técnicas de **motivación por el trabajo y aprendizaje escolar** que realice el docente es más importante en estudiantes con estos atributos.

Por contraparte, son menos significativos los porcentajes de los atributos 14 y 15 años de edad, asistencia baja y con necesidades educativas especiales. Sus porcentajes están más de seis puntos porcentuales por debajo del dato de esos mismos atributos en la muestra total.

Cuadro 11: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre **estrategias y técnicas de motivación por el trabajo y aprendizaje escolar**

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	6	5	5	4	2	5	6	8	3	8	3	0	11	8	3	0	1	0
Subtotal	11		11			11		11		11		11		11		1		
Rendimiento Medio 1° y 2°	13	2	10	5	0	8	7	12	3	0	15	2	13	8	7	n/a	n/a	n/a
Subtotal	15		15			15		15		15		15		15		n/a		
Rendimiento Medio 3° y 4°	10	17	0	11	16	9	18	22	5	0	27	2	25	18	9	11	14	2
Subtotal	27		27			27		27		27		27		27		27		
Rendimiento Avanzado	23	17	1	13	26	0	40	40	0	0	40	0	40	24	16	21	13	0
Subtotal	40		40			40		40		40		40		40		34		
Total por atributo	52	41	16*	33	44	22	71	82	11*	8*	85	4	89	58	35	32	28	2
	93		93			93		93		93		93		93		62		
Total por atributo en %	56	44	17	35	47	24	76	88	12	9	91	4	96	62	38	52	45	3
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total
 ○ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Subcategoría c (Docente, Estrategias y técnicas en la docencia): Estrategia y técnicas de atención a la diversidad cognitiva de los estudiantes

“ellos piensan que entiende uno y entienden todos, pero no todos tienen la misma capacidad, unos que son más lentos, otros captan y otros no” (G: 1; 41, 42)

Esta subcategoría contiene experiencias y descripciones que realizaron los estudiantes sobre los modos en que los docentes responden y atienden la diversidad del aula al momento de realizar sus clases.

Los relatos de los estudiantes contienen más bien descripciones indirectas sobre los modos de atender la diversidad del aula. Se ha podido identificar dos ejes: **La sala como espacio homogéneo** y **la sala como espacio de habilidades heterogéneas**.

Eje y matices: La sala de clases como espacio homogéneo. Se configura, con estas aportaciones, la idea del aula más bien homogénea o estándar; destaca en este caso la labor docente orientada a que todos los estudiantes deben aprender el mismo contenido escolar, del mismo modo y en el mismo lapso de tiempo. Esta idea “homogénea” del aula en cuanto capacidades y ritmos de aprendizajes origina y promueve prácticas de selectividad/exclusión y las consiguientes “categorizaciones” de los estudiantes, según el rendimiento académico. Los estudiantes lo describen del siguiente modo.

“no se puede pasar la materia porque el profe’ prefiere que todos sepan la materia a que sepan algunos y avanzar más y los otros queden «colgados», por eso más se atrasa” (G: 8; 67b)

“el profe’ se dedica a que todos entiendan, pero tú te aburrí porque ya te sabí esa materia; el año pasado el profe’ de matemáticas pasó dos materias en todo el año, un semestre pasó una sola materia, se dio vuelta todo el rato” (G: 11; 40b, 41)

“es como muy estricta con los trabajos y a mí me cuesta aprender los cálculos, no soy bueno en cálculo” (G: 12; 31b)

“hay profesores que apoyan al que sabe, lo tratan bien; los que saben menos son «los porros», «los flojos», pero no se preocupan de seguir enseñándoles o apoyarlos, eso pasa con varios profesores” (G: 2; 65)

“suele pasar que los profesores generalizan mucho ven a un grupo acá es «tonto», este «mateo», lo subestiman antes de acercarse más al alumno y que tiene otras cualidades; incentivarlo” (G: 2; 171, 172)

“el profesor tiene que enfocarse principalmente en los alumnos que tienen déficit en esa asignatura, nivelar, poder nivelar el curso y que todos tengan la misma capacidad en la asignatura” (G: 12; 12a)

Eje y matices: la sala de clases como espacio heterogéneo. Se recogen en este caso aportaciones en cuanto a diversidad de habilidades y ritmos de aprendizajes. Es importante considerar que la mayor parte de estas intervenciones describen más bien demandas y necesidades para los estudiantes, por ejemplo:

“dejar ejercer las habilidades de cada uno” (G: 2; 13)

“que se tomen el tiempo porque todos no tienen la misma capacidad de entender las cosas; por ejemplo me cuesta «n» aprenderme cualquier materia, tengo que estar ahí constantemente con un solo tema” (G: 3; 138)

“porque uno no aprende al tiro, a unas personas le cuesta hartito” (G: 4; 45b)

“una persona que le guste leer le va gustar escribir la materia, una persona que sea visual, le va gustar que le pongan diapositivas, una que sea auditiva le va a gustar que le pongan películas” (G: 11; 5, 6)

“que no explique tanto, que lo vaya diciendo paso a paso, pa’ que aprenda uno, porque si quiere hartito uno no entiende y como que uno se siente eximido de la clase” (G: 12; 11)

“que los que no saben aporten algo porque algunos profesores no explican cuando uno no entiende alguna materia” (G: 12; 16)

Esta subcategoría suma 44 unidades de significado, originadas en 71 intervenciones producidas en once de los doce grupos de discusión. La mayor parte de estas unidades de significado se originan en tres grupos de discusión (11, 2 y 12). Estos tres grupos estuvieron conformados por **estudiantes de tercero y cuarto de educación media.**

Según los datos por agrupamiento por rendimiento académico de los estudiantes, son los grupos constituidos por estudiantes de **rendimiento medio de tercero y cuarto año de educación media** los que registran el mayor volumen de las unidades de significado de la subcategoría. Los agrupamientos **rendimiento básico y rendimiento medio de estudiantes de primer y segundo año medio** aportan menos unidades de significado en esta subcategoría.

Cuadro 12: Unidades de significado sobre **estrategias y técnicas de atención a la diversidad cognitiva** de los estudiantes en el aula

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Atención de la diversidad cognitiva del aula	44	1	0	6	3	2	2	11	2	5	3	6	3
		7			7			18			12		

Comparados los porcentajes de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado con la conformación de la muestra se constata los porcentajes de los atributos relacionados con sexo, 16 años, repitencia, asistencia, rotativa educacional y modalidad de enseñanza científica no registran diferencias significativas con respecto a los porcentajes de los atributos en la muestra total.

También se constata (cuadro 13) que tienen mayor preponderancia, en los estudiantes autores de estas unidades de significado, los atributos 17 y 18 años, sin necesidades educativas especiales, ser padre/madre y modalidad de enseñanza técnica. Los porcentajes de estos atributos superan en más de seis puntos porcentuales los valores del atributo en la muestra total, pudiendo significar que para los estudiantes con estos atributos es mucho más importante este repertorio de estrategias y técnicas.

En sentido inverso los atributos 14 y 15 años, con necesidades educativas especiales, no ser estudiante padre/madre y modalidad de enseñanza humanista totalizan porcentaje menores al menos en seis puntos porcentuales respecto de la muestra total.

Cuadro 13: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre estrategias y técnicas de atención a la diversidad cognitiva

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	8	5	1	7	5	6	7	8	5	5	8	0	13	5	8	5	4	0
Subtotal	13		13			13		13		13		13		13		9		
Rendimiento Medio 1° y 2°	5	2	2	3	2	5	2	4	3	0	7	1	6	4	3	n/a	n/a	n/a
Subtotal	7		7			7		7		7		7		7		n/a		
Rendimiento Medio 3° y 4°	14	12	0	6	20	6	20	20	6	0	26	8	18	19	7	8	11	7
Subtotal	26		26			26		26		26		26		26		26		
Rendimiento Avanzado	6	7	2	3	8	0	13	13	0	0	13	0	13	8	5	8	2	0
Subtotal	13		13			13		13		13		13		13		10		
Total por atributo	33	26	5	19	35	17	42	45	14	5	54	9	50	36	23	21	17	7
	59		59			59		59		59		59		59		45		
Total por atributo en %	56	44	8	32	59	29	71	76	24	8	92	15	85	61	39	47	38	15
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total
 ⊙ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Subcategoría d (Docencia, Estrategias y técnicas en la docencia): Estrategias y técnicas de control conductual

“estricto; pero nunca «safarse»” (G10; 301, 302b)

Esta subcategoría contiene las referencias y valoraciones de las estrategias y técnicas de control y orden que implementan en sus actuaciones los docentes en el desarrollo de la clase.

Como idea general se visualiza que los estudiantes valoran y demandan del docente su capacidad para organizar grupos y orientar los comportamientos e interacciones personales de modo que posibiliten el trabajo y aprendizaje escolar en clase. Dicha organización y ordenamiento del aula debe situarse en un punto intermedio entre el autoritarismo y la pasividad (o indiferencia) del docente.

“que algunos profesores no se hagan los ciegos cuando pasan, porque de repente uno le avisa que le están haciendo algo y ellos dicen que van a hacer todo lo posible para hacer algo, pero finalmente no lo hacen” (G:6 131)

Respecto del modo en que los docentes ejercen la autoridad, los estudiantes hacen una diferencia que se puede conceptualizar en los siguientes ejes: **la autoridad como poder y la autoridad como atributo.**

Eje y matices: La autoridad basada en el poder. Los estudiantes la describen como vertical autoritaria, sancionadora y rígida. También en algunos casos es asociada como un indicador de calidad.

“es la única clase en que están todos así tranquilos, escriben y se dedican a aprender; ella se hace respetar, porque a todos los otros profesores los pasan a llevar” (G: 4; 15, 16)

“tampoco un profesor tiene que ser un «perro» parado al frente” (G7; 10c)

“es medio injusto a veces porque uno como que se da vuelta pa’ por ejemplo hablando de materia, el profe’ dice: «¿qué está haciendo usted?» y te anota, «¿y por qué no me pasa esto?», y cuando te va a explicar te coloca otra más y si sigue otra más” (G: 9; 25b)

“es como extraño la cuestión, el carácter que tienen se parecen; llega y ya uno como que le tiene miedo, como que «no puedo mover un dedo»” (G: 9; 64, 69)

“a mí me grita en las orejas” (G: 10; 191,192)

“siguen mucho el reglamento, están muy regidos por el sistema” (G11; 89)

“mi buena clase empezó cuando estaban todos en silencio, la sala limpia, el profesor imponía su autoridad, el alumno era alumno siempre, el profesor era la autoridad en la sala y cuando uno quería intervenir, uno levantaba la mano y preguntaba” (G: 6; 28a)

Eje y matices: La autoridad como un atributo. Los estudiantes describen actuaciones para organizar y mantener el orden del grupo en el aula más flexibles y ponderadas y los asocian a menudo con una capacidad o atributo que algunos profesores poseen y usan sin imponerse de manera autoritaria. Ellos lo expresan así:

“pero si es «liviano» y no dice na’, todos hacen lo que quieren” (G4; 5b)

“yo creo que para una buena clase tiene que ser necesario un profesor que tenga autoridad porque no sirve de nada si están toda la clase repitiendo a la misma persona que se quede callada; un profesor tiene que ser capaz de controlar una situación, no puede estar toda una clase repitiendo lo mismo, siempre ser directo, hablar siempre claro y con autoridad” (G5; 3a)

“que sea estricta pero no ¡estricta! así, que los tuviera así poco menos con el «látigo», pero que fuera estricta” (G: 4; 221a)

“el profesor de historia de nosotros, es como «re tela», pero él sabe, mantiene el respeto” (G8; 36, 37, 38, 39)

“el profe Antonio es súper buen profesor, sabe «caleta» pero se le acaba el mundo si te comí un «chicle», igual pierde clase porque te da un sermón porque te comiste un «chicle» y te explica y explica porque el «chicle y el chicle»” (G11; 87b)

“si el profesor es muy bueno pa’ la «chacota», los alumnos se desenfrenan un poco” (G6; 31)

Esta subcategoría contiene 70 intervenciones, que condensan en 40 unidades de significado. Tres de los doce grupos de discusión no registran unidades de significado sobre este aspecto. Entre los nueve grupos de discusión en que sí se identificaron alusiones sobre el control disciplinario, las unidades de significado fluctúan entre una y once.

Cuadro 14: Unidades de significado sobre **estrategias y técnicas de control conductual** de los estudiantes en las horas de clases

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
De control conductual	40	2	5	0	11	10	2	0	1	3	0	3	3
		7			23			4			6		

Los grupos de discusión 4 y 6 son el origen del mayor número de unidades de significado en esta subcategoría; ambos grupos estuvieron constituidos por estudiantes de primero y segundo año de educación media.

Según los datos por agrupamiento de los grupos de discusión por el atributo rendimiento, se constata que los grupos formados por estudiantes de **rendimiento medios de primero y segundo año** de educación media fueron quienes más unidades de significado aportaron al total. Por contraparte, en los grupos constituidos por estudiantes de **rendimiento medio de tercer y cuarto año de educación media**, como en los constituidos por estudiantes de rendimiento básico y avanzado se registran menos unidades de significado.

En los datos de los atributos edad 14, 15 y 16 años, repitencia, asistencia, necesidades educativas especiales, maternidad/paternidad, rotativa educacional y tipo de enseñanza científica y técnica los valores no representan diferencias significativas con los datos de los atributos de la muestra total.

Predominan, en los estudiantes autores de las unidades de significado de esta subcategoría, los atributos de sexo hombres y tipo de enseñanza humanista, los porcentajes de estos atributos entre quienes originaron las unidades de significado superan en más de seis puntos porcentuales la configuración de la muestra total.

Por contraparte, los atributos con menos dominancia estadística en estas unidades de significado son sexo mujer y edad 17 y 18 años. Los porcentajes son menores al menos en 6 puntos porcentuales respecto de la presencia del atributo en la muestra total.

Cuadro 15: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado **sobre estrategias y técnicas de control conductual** de los estudiantes en las horas de clases

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	9	7	7	5	4	9	7	10	6	13	3	0	16	11	5	1	1	0
subtotal	16		16			16		16		16		16		16		2		
Rendimiento Medio 1° y 2°	12	11	10	9	4	8	15	16	7	0	23	2	21	12	11	n/a	n/a	n/a
subtotal	23		23			23		23		23		23		23		n/a		
Rendimiento Medio 3° y 4°	2	3	0	0	5	2	3	5	0	0	5	0	5	1	4	1	4	0
subtotal	5		5			5		5		5		5		5		5		
Rendimiento Avanzado	13	2	0	8	7	0	15	15	0	0	15	0	15	13	2	7	0	0
subtotal	15		15			15		15		15		15		15		7		
Total por atributo	36	23	17	22	20	19	40	46	13	13	46	2	57	37	22	9	5	0
	59		59			59		59		59		59		59		14		
Total por atributo en %	61	39	29	37	34	32	68	78	22	22	78	3	97	62	38	64	36	0
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total
 ⊖ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Categoría Docencia (2): Habilidades sociales

Esta categoría contiene las referencias y valoraciones de las habilidades sociales y emocionales del docente en su comunicación, trato e interacción con sus estudiantes en las horas de clases. En las intervenciones se distinguen dos aspectos que han dado origen a dos subcategorías:

- a. **Trato profesor-alumno; y**
- b. **Estado (s) de ánimo(s) del docente**

Cuadro 16: Resumen subcategorías emergentes en el discurso de los estudiantes respecto a las habilidades sociales de los docentes					
Categoría Habilidades sociales		Unidades de significado por agrupamiento			
Subcategorías	Unidades de significado	Rendimiento básico	Rendimiento medio (1ºy2º)	Rendimiento medio (3ºy 4º)	Rendimiento avanzado
Trato profesor-alumno	90	37	8	32	13
Ánimo/humor	31	9	10	8	4
Total	121	46	18	40	17

Los doce grupos de discusión contribuyen diferenciadamente a las 121 unidades de significado. La subcategoría **trato profesor alumno** es la que concentra parte importante del total de unidades de significado.

En la autoría de estas unidades de significado destacan la agrupación de estudiantes de **rendimiento básico** por ser donde se registran la mayor cantidad de unidades de significado. Las agrupaciones de estudiantes de **rendimiento medio de primero y segundo año de educación media** y la de **rendimiento avanzado** registran la menor cantidad de las unidades de significado referidas a la categoría **habilidades sociales**.

Subcategoría a (Docencia, Habilidades sociales): Trato profesor-alumno

“un profesor que incentiva pero que a la vez no es tan estricto en la forma de tratar mal a los alumnos, gritarles o decir cosa muy desagradables, tiene que ser un profesor un poco más humano con nosotros” (G: 5; 19a)

Esta subcategoría contiene las referencias que describen actuaciones y comportamientos de los docentes que influyen y en cierto modo determinan, según los estudiantes, las interacciones y relaciones con ellos en los horarios de clases.

Revisadas las alusiones contenidas en la subcategoría, emerge la idea de los estudiantes de la sala de clases como un espacio social donde se originan flujos de **trato social** en dos sentidos (profesor-estudiante y estudiante-profesor). Aunque hacen notar que la respuesta de los y las estudiantes es una consecuencia de la actuaciones docentes. Ellos lo expresan así:

“es que siempre en cualquier aspecto tiene que haber una disposición de alumno-profesor porque o si no, no va a funcionar; tiene que ser mutuo” (G: 11; 339, 340)

“una buena clase es cuando un profesor logra tener una buena afinidad con los alumnos y lo principal es que muestre afecto a los alumnos para que los alumnos puedan regresar el mismo afecto” (G: 12; 2a)

“respeto de ambas partes de los alumnos y del profesor” (G: 6; 15)

“va en el comportamiento de profesor y alumnos” (G: 2; 146b)

“pero quizás va en la confianza del profesor con el alumno” (G: 2; 290, 291)

“aparte de la autoridad, la capacidad del profesor de ser agradable; es equilibrar esas dos cosas” (G: 5; 14a)

“va en general en que el profesor sepa llevar a un curso y en que los alumnos sean maduro o al menos respeten” (G: 8; 51b, 52a)

“creo que un profesor agradable es el profesor que no te hace sentir tonto, siento que se sobrepasan a veces, que no saben controlar muy bien eso, no saben canalizar sus energías” (G: 5; 20a)

“que no sea serio, que responda con voz alta, porque si el profe’ responde con voz alta, el alumno le va a responder con voz alta también” (G: 6; 21b)

“debería haber más respeto, porque el profesor empieza a gritar y obviamente uno no va a dejar que le griten y también empieza a gritar” (G: 1; 22)

Las intervenciones permiten diferenciar dos ejes con sus matices: por una parte se describe una **forma más autoritaria de relaciones** y, por otra parte, **otro modo más democrático y flexible de trato e interacción**.

Eje y matices del modo más autoritario y/o rígido de relaciones. Los estudiantes destacan que origina ambientes que afectan su bienestar y donde predominan enfrentamientos o respuestas anímicas y emocionales que poco contribuyen a la buena comunicación e interacción hacia y desde los estudiantes en las horas de clases. Los estudiantes lo aluden y describen del siguiente modo:

“que los profesores no sean tan prepotentes” (G: 1; 12)

“es que retan como obligando y no explicando que no se debe hacer eso por tal y tal cosa, sino como «lo tení’ que hacer porque sí, porque yo digo, porque yo soy profesor y yo te mando»” (G: 1; 21)

“a mí no me gusta que ella habla y habla pero critica a los alumnos y a todos nos generaliza como una masa de tontos, o sea al menos a si me sentí” (G: 2; 57, 60a)

“que no sea serio, que responda con voz alta, porque si el profe’ responde con voz alta, el alumno le va a responder con voz alta también” (G: 6; 21b)

“llega serio y todo eso; si uno le dice que no, «ah no, falta de respeto, anota’»” (G: 10; 290, 291, 292)

“si el profesor es pesao’, no va a ser tanta la afinidad y capaz que no aprenda tanto; si es pesao’, puede ser que no lo «pese» en la clase, capaz que ni entre” (G: 12; 13)

Eje y matices: el modo democrático de relaciones. Se describen actuaciones más empáticas, de confianza, de menos malestar emocional, de negociación, de ayuda y colaboración. Ellos lo dicen así:

“da como más confianza y dando la confianza se gana el respeto, «chacotea» un rato y cuando hay que escribir todos se ponen a escribir” (G: 1: 47, 48)

“si, uno se porta bien porque el profesor se porta bien con uno” (G: 2; 45, 46a)

“va en como tú te lleví” con el profesor, las clases de inglés las saco de todas, porque el profesor te respeta” (G: 2; 319a)

“no se trata de irse a divertir, los dos son personas, los dos están por un mismo motivo, los dos reman para un mismo lugar” (G: 3; 152)

“encuentro que a un profesor uno no le tiene que tener miedo, a un director a un inspector tampoco” (G: 7; 14a)

“si tení” confianza con un profesor hace que la clases sea más entretenida porque podí «tirar la talla»; pero siempre con sus límites y su respeto” (G: 11; 334, 335)

“para mí una buena clase es tener confianza con el profesor y que a la vez que el profesor me ayude” (G: 12; 3a)

Como complemento a esta información, los datos numéricos aportan que se trata de 139 intervenciones que originan 90 unidades de significado. Con respecto a la relación unidades de significado y grupos de discusión se distinguen tres niveles de producción. Tres grupos de discusión (10, 2 y 1) son el origen de la mitad del total unidades de significado de la subcategoría; dos de estos grupos están compuestos por estudiantes de primer segundo año de educación media y uno de estudiantes de tercero y cuarto año de educación media. Un segundo nivel está compuesto por grupos que originan entre seis y nueve unidades de significado; en estos grupos predominan estudiantes de primero y segundo año de educación media. Por último en un nivel más bajo de producción de unidades de significado se cuentan cuatro grupos con menos de cinco unidades de discusión en cada caso; en estos grupos se cuentan similar número de estudiantes de primero y segundo medio como de tercero y cuarto año de educación media.

Cuadro 17: Unidades de significado referidas a trato profesor-alumno

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Trato profesor-alumno	90	18	12	7	1	4	3	15	8	9	3	4	6
		37			8			32			13		

Los datos de los atributos dicen que en cuanto al atributo sexo, edad para 14, 15, 17 y 18 años, asistencia, necesidades educativas especiales, maternidad/paternidad, rotativa educativa y tipo de enseñanza técnica, los datos no registran diferencias consideradas significativas con respecto a las características de la muestra total.

Los atributos de edad de 16 años, repitencia de curso y tipo de enseñanza humanista registran datos que superan en seis puntos porcentuales los datos de configuración de la muestra, esto es mayor presencia de estos atributos en los estudiantes que originaron las unidades de significado.

En el caso opuesto se sitúan los atributos no repitencia y tipo de enseñanza científica. Estos atributos entre los estudiantes que originaron las unidades de significado tienen menos peso, los datos son menores al menos en seis puntos porcentuales respecto de la muestra total.

Cuadro 18: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre **trato profesor-alumno**

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	21	20	15	20	6	29	12	17	24	24	17	0	41	18	23	1	6	0
Subtotal	41		41			41		41		41		41		41		7		
Rendimiento Medio 1° y 2°	8	7	8	7	0	2	13	14	1	0	15	1	14	12	3	n/a	n/a	n/a
Subtotal	15		15			15		15		15		15		15		n/a		
Rendimiento Medio 3° y 4°	17	29	0	20	26	15	31	40	6	0	46	8	38	33	13	27	15	4
Subtotal	46		46			46		46		46		46		46		46		
Rendimiento Avanzado	14	9	2	4	17	0	23	23	0	0	23	0	23	10	13	18	2	0
Subtotal	23		23			23		23		23		23		23		20		
Total atributo por	60	65	25	51	49	46	79	94	31	24	101	9	116	73	52	46	23	4
	125		125			125		125		125		125		125		73		
Total atributo en % por	48	52	20	41	39	37	63	75	25	19	81	7	93	58	42	63	32	5
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total
 ⊙ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Subcategoría b (Docencia, Habilidades sociales): Estados de ánimos y humores

“tiene que ver con el ánimo del profesor porque puede llegar un profe buena onda, con el ánimo bacán y la clase es más entretenida; pero si llega enojado la clase es mala” (G: 9; 13, 14)

Esta subcategoría reúne las referencias y percepciones de conductas observadas por los estudiantes respecto de los estados de ánimos y humores de sus profesores. Las ideas y experiencias que comparten los estudiantes en este sentido configuran la sala de clases como un espacio social, donde las relaciones se viven y expresan como flujos bidireccionales de estados de ánimos, emociones y comportamientos. Estos flujos de emocionalidad afectan las formas de comunicación e inciden paralelamente en la enseñanza y los aprendizajes que se desarrollan en la sala de clases.

Otro aspecto visible en las intervenciones de los estudiantes es su capacidad para leer mensajes y comportamientos explícitos, o no, respecto de la comunicación emocional que circula en la sala de clases.

Un tercer aspecto general que manifiestan los estudiantes es su carácter reactivo a los estados de ánimos y humor de los docentes.

Más en particular, se ha identificado dos ejes. Por una parte se ha configurado un **flujo de ánimos, emociones y humores positivos** que aportan a la comunicación y la enseñanza y otro **flujo de ánimos y emocionalidad que obstaculizan la comunicación y la enseñanza**.

Eje y matices: Flujos de estados de ánimos, humores y emociones que aportan a la buena comunicación y enseñanza. Los estudiantes destacan la alegría, la paciencia, la calma, la solvencia emocional de los docentes y su capacidad de negociar. Ellos lo expresan del siguiente modo:

“siempre está alegre; es tan buena onda que agrada la clase de él, siendo que a mí no me gusta biología, pero me gusta estar en su clase” (G: 2; 47, 48)

“porque cuando uno tiene una duda lo que espera es la capacidad del profe de calmarse, de centrarse, la paciencia” (G: 5; 20b, 21)

“que no se enojen por todo” (G: 6; 9)

“más encima que es «buena onda»; hace las clases entretenidas y no anda nunca de mal humor, siempre «tirando la talla»” (G: 11; 131, 132)

Eje y matices: Flujos anímicos y emocionales que tensionan la comunicación y el aprendizaje. Los estudiantes mencionan y describen situaciones en que los docentes demuestran irritabilidad, incapacidad para resolver problemas o conflictos y demuestran incomodidad o que no lo pasan bien haciendo clases. En sus palabras:

“es como el trato que nos dan porque el profesor llega como molesto o con problemas de su casa” (G: 2; 207)

“depresivo, anda como molesto” (G: 3; 144)

“de repente vienen enojados, uno le pregunta algo, no responden, se enojan; no sé si te «tendrán mala» o andan mal ese día” (G: 9; 16, 17)

“creo que si el ánimo del profesor es pesado casi nadie los va a «pescar»” (G: 10; 37a)

“además el profe’ es muy gritón” (G: 10; 184b)

La perspectiva de frecuencia de esta subcategoría permite constatar los siguientes datos: total de 31 unidades de significado, originada en ocho de los doce grupos de discusión. El volumen de unidades de significado producido en estos ocho grupos de discusión fluctúa entre uno y ocho.

Cuadro 19: Unidades de significado referidas a estados ánimos y humor (es) de los docentes													
Categoría		Unidades de significado por agrupamiento											
Habilidades sociales													
Subcategoría	Unidades de significado	Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Estado(s) de ánimo/humor	31	0	8	1	0	4	6	4	0	4	1	3	0
		9			10			8			4		

El grupo con mayor número de unidades de significado identificadas estuvo constituido por estudiantes de primer y segundo año de educación media. Los dos grupos que originaron el mínimo de unidades de significado estuvieron conformados por estudiantes de tercer y cuarto año de educación media.

El agrupamiento por rendimiento académico revela que los grupos de discusión constituidos por estudiantes de **rendimiento avanzado** son comparativamente el origen de menos unidades de significado. En las otras tres agrupaciones se registra un número similar de unidades de significado.

De los demás atributo se puede distinguir (ver cuadro 20) que en los casos de sexo, 14, 15, 17 y 18 años, asistencia, necesidades educativas especiales, maternidad/paternidad y tipo de enseñanza, los porcentajes no difieren significativamente de los porcentajes de los atributos de la muestra total.

En los casos de los atributos edad 16 años, repitencia y también rotativa educacional lo comparten la mayoría de los estudiantes que originan estas unidades de significado, superando en más del 6% los porcentajes de los mismos atributo en la muestra total.

En la situación opuesta, los atributos con menos presencia en los estudiantes que intervienen en estas unidades de significados están: no tener repitencia y no tener rotativa educacional. En estos casos los porcentajes están más de seis puntos porcentuales por debajo respecto de los estos atributos en la configuración de la muestra total.

Cuadro 20: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre estado(s) de ánimo(s) y humor(es) de los docentes

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	7	4	4	6	1	5	6	5	6	9	2	0	11	7	4	0	2	0
Subtotal	11		11			11		11		11		11		11		2		
Rendimiento Medio 1° y 2°	11	1	4	8	0	8	4	10	2	0	12	2	10	9	3	n/a	n/a	n/a
Subtotal	12		12			12		12		12		12		12		n/a		
Rendimiento Medio 3° y 4°	4	11	0	3	12	8	7	14	1	0	15	2	13	10	5	8	6	1
Subtotal	15		15			15		15		15		15		15		15		
Rendimiento Avanzado	1	3	0	0	4	0	4	4	0	0	4	0	4	4	0	3	1	0
Subtotal	4		4			4		4		4		4		4		4		
Total atributo por	23	19	8	17	17	21	21	33	9	9	33	4	38	30	12	11	9	1
atributo	42		42			42		42		42		42		42		21		
Total atributo por atributo en %	55	45	19	40	40	50	50	79	21	21	79	10	90	71	29	52	43	5
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total
 ⊙ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Categoría Docencia (3): Motivación por lograr el aprendizaje escolar en los estudiantes

*“también depende del profesor; por ejemplo hay algunos profes’ que les gusta hacer clases y hay otros profes que lo hacen porque lo tienen que hacer”
(G9; 3, 5)*

Esta categoría contiene la percepción y valoración de la motivación profesional y esfuerzo desplegado por el docente al hacer su trabajo de aula. En esta categoría no se presentan subcategorías.

A nivel general una de las ideas desarrolladas por los estudiantes es que los profesores evidencian positiva o negativamente su motivación profesional y por consiguiente el efecto que se genera en los aprendizajes. Algunas intervenciones aluden a este aspecto del trabajo docente como la **vocación profesional**.

Cuadro 21: Unidades de significado contenidas en la categoría **motivación por lograr el aprendizaje escolar** en los estudiantes

	Unidades de significado por agrupamiento				
	Unidades de significado	Rendimiento básico	Rendimiento medio (1ºy2º)	Rendimiento medio (3ºy 4º)	Rendimiento avanzado
Motivación por lograr el aprendizaje escolar	62	11	12	27	12

Esta categoría contiene 62 unidades de significado. Destaca el nivel **tercer y cuarto año** como el atributo más reiterado entre los estudiantes autores de las unidades de significado de la categoría. Considerando el rendimiento académico de los estudiantes que dan origen a las unidades de significado destaca la agrupación de **rendimiento medio** como el atributo más repetido entre los estudiantes que participaron en la configuración de las unidades de significado. Por el contrario los estudiantes con atributo **rendimiento básico** y **rendimiento avanzado** son quienes menos presencia tienen en este discurso.

A partir de respuestas, actitudes y actos docentes, los estudiantes distinguen por una parte a aquellos profesores que evidencian en su trabajo una **motivación profesional activa** y otro grupo de **docentes con motivación profesional pasiva**,

docentes que «que les da lo mismo» y «que han perdido su vocación». Estas distinciones se han agrupado en dos ejes.

Eje y matices: Motivación pasiva. Los estudiantes describen respuestas, actitudes y actos docentes en que no hay un esfuerzo genuino, perciben que lo más importante es la transmisión de información y destacan la indiferencia del docente respecto del aprendizaje que logren sus estudiantes y la renuncia (resignación) pedagógica. En su discurso los estudiantes lo expresan así:

“el profesor explica una pura vez y después no explica más y si no entendiste, no entendiste no más” (G: 1; 59, 60)

“al menos a ella la veo como resignada, nos habla, nos habla, nos habla y los de atrás siguen conversando” (G2; 197b)

“también es fome ver al profe’ sentado dictándote o que haya escrito en toda la pizarra y se ponga a escribir cosas en la mesa y te deje escribiendo, deja como que nos ocupemos de algo, mientras él hace otras cosas” (G5; 59d)

“por ejemplo si uno no entiende y dice: ¿profesor me puede ayudar?; otros dicen «ah, no sé yo, tú no tomaste atención; estabai’ tontiendo»” (G1; 103, 104a)

“influye harto como venga dispuesto el profesor porque uno puede venir con todas las ganas y el profesor viene súper desmotivado, pasa la materia y ya; creo que pasa harto en el colegio” (G3; 143)

“solo van a «marcar tarjeta» no hacen clases por vocación; no les importa, hacen clase para puro cumplir horario, faltan profesores con vocación” (G2; 25, 26)

“no sé si tenía o no tenía vocación, pero uno al preguntarle no estaba dispuesta a ayudarte o sea «profe ¿cómo se hace esto?», «pero lea, lea»; «profe’ no entiendo»; «bueno pero tiene que practicarle»” (G8; 3b)

“por ejemplo te enseñan y «el que aprendió, aprendió y el que no, no»; tiene que haber una modificación ahí” (G9; 111, 112)

“al profesor no le interesa nada; a veces uno no está ni pescando y el profe’ sigue haciendo lo mismo, todo el día como en lo mismo” (G10; 62, 63)

“se están preocupando más de que como uno anda a como estamos aprendiendo” (G11; 90)

“si un profesor viene a una clase sin vocación a hablar de lo que él sabe no más, no hay incentivo de parte de él de motivarse a que los niños aprendan” (G11; 12b)

“siento que el profesor tiene tanta presión por pasar todo, que tiene que llegar hacer la materia e irse; dice «pasé la materia» y la pone en el libro, «yo escribí en la pizarra, yo les hice hacer ejercicios», entonces no se preocupa que uno aprenda, sino es para cumplir” (G5; 81a)

“me ha tocado ver a profesores en varios colegios que se les nota que están resignados porque ven a los alumnos y es como «ah, ya no hago nada más»; se «tiran» en la mesa y miran a los alumnos” (G2; 204, 205)

“por ejemplo que motivación tiene que llegue y te dé unos resultados y después se siente en su computador, no tiene nada” (G6; 133b)

“la clase que menos me gusta es matemáticas ya que no veo mucha motivación de la profesora” (G: 12; 31a)

Eje y matices: Motivación activa. En el discurso producido los estudiantes significan positivamente la mayor motivación profesional del docente que evidencia en el trabajo y relaciones de clases. A mayor compromiso del docente y gusto por enseñar se activan respuestas más positivas en los estudiantes por el aprendizaje de las materias escolares. En palabras de los estudiantes:

“un profe’ que no entendiste y le da lo mismo no te sirve, en cambio ella es estricta porque quiere que uno aprenda” (G4; 81b, 82, 83)

“te transmite la energía de aprender; el profe’ corre, salta, hace la materia, te «tira tallas» entonces la pasamos bien y al final aprendemos” (G3; 76, 77a)

“los profesores tienen que usar sus técnicas pedagógicas pá que uno aprenda; para eso estudian pedagogía” (G2; 178)

“cuando hace sus clases se le nota su brillo en sus ojos, que ama cuando le preguntan, porque le preguntai’ sobre un libro o algo que el acaba de mencionar, él tiene un brillo en los ojos; y eso da un gusto tremendo porque dan ganas de seguir preguntándole” (G7; 49, 50)

“se nota que les gusta lo que hace y nos transmite a todos eso; nos gusta estar con él porque nos gusta preguntarle o indagar sobre ciertos temas y él está contento de poder entregarnos ciertas respuestas; eso es súper importante porque nos sentimos motivados en su clase” (G7; 55)

“tenía toda la disposición del mundo, ella hasta que no entendiai’ no dejaba de explicarte, esos son buenos profesores que tienen vocación, a ellos les gusta enseñar” (G8; 3g)

Los datos de frecuencia de estas unidades de significado se resumen en 62 unidades de significado que condensan 91 intervenciones. La cantidad de unidades de significado originada en los grupos de discusión fluctúa entre uno y once. Los dos grupos con mayor aporte de unidades de significado están formados por estudiantes de **tercero y cuarto medio**. El grupo con menos unidades de significado también estuvo conformado por estudiantes del mismo nivel.

Cuadro 22: Unidades de significado referidas a **motivación por lograr el aprendizaje escolar en los estudiantes**

	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Motivación por lograr el aprendizaje escolar	62	5	5	1	4	5	3	14	10	3	4	3	5
		11			12			27			12		

El agrupamiento constituidos por estudiantes de **tercer y cuarto año** de educación media es el origen de la mayoría de la unidades de significado. Las demás agrupaciones registran un aporte que fluctúa entre 11 y 12 unidades de significado cada uno.

Los porcentajes de los atributos 14, 15, 17 y 18 años, repitencia, asistencia, necesidades educativas especiales no se diferencian significativamente de los porcentajes de estos atributos en la muestra total.

Los atributos más preponderantes entre los estudiantes que originaron las unidades de significado de esta categoría son sexo hombres, 16 años, paternidad/maternidad, con rotativa educacional y tipo de enseñanza humanista y técnica. En estos casos los porcentajes de estos atributos en la categoría supera en más de seis puntos porcentuales la configuración de la muestra total.

La situación inversa se da con los atributos sexo mujer, 14 y 15 años, no ser padre o madre, sin rotativa educacional y tipo de enseñanza científica. En estos casos los porcentajes indican menso preponderancia estadística dado que están al menos seis puntos por debajo de la configuración de la muestra total.

Cuadro 23: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre motivación por lograr el aprendizaje escolar en los estudiantes

	Sexo		Edad		Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)			
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	10	9	7	10	2	7	12	11	8	10	9	0	19	12	7	0	2	0
Subtotal	19		19		19		19		19		19		19		2			
Rendimiento Medio 1° y 2°	9	2	7	4	0	5	6	9	2	1	10	1	10	7	4	n/a	n/a	n/a
Subtotal	11		11		11		11		11		11		11		n/a			
Rendimiento Medio 3° y 4°	19	18	0	14	23	11	26	28	9	0	37	8	29	35	2	20	11	6
Subtotal	37		37		37		37		37		37		37		37			
Rendimiento Avanzado	17	5	0	7	15	0	22	22	0	0	22	0	22	10	12	15	1	0
Subtotal	22		22		22		22		22		22		22		16			
Total atributo por	55	34	14	35	40	23	66	70	19	11	78	9	80	64	25	35	14	6
	89		89		89		89		89		89		89		55			
Total atributo en %	62	38	16	39	45	26	74	79	21	12	88	10	90	72	28	64	25	11
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra
 ⊗ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Categoría Docencia (4): Uso de medios y materiales para la enseñanza escolar

“que el profesor no solo utilice la pizarra como forma de expresar el conocimiento, sino también utilizando tecnología o incentivando la creatividad para entregarle la información o conocimientos a los alumnos” (G: 12; 17)

Uso de medios y materiales para la enseñanza contiene las valoraciones y referencias de los estudiantes sobre el uso de éstos en la enseñanza de las materias escolares. A nivel general los estudiantes hacen referencia tanto a los aportes como a los inconvenientes, que, desde su experiencia, asocian con los medios y materiales para la enseñanza. Destacan algunas ideas en uno y otro sentido que puede ser importante considerar al momento de usar o no un medio o material para la enseñanza de algún tema, conceptos o fenómenos de las distintas materias escolares.

Cuadro 24: Unidades de significado referidas a **uso de medios y materiales para la enseñanza escolar**

Categoría	Unidades de significado por agrupamiento				
	Unidades de significado	Rendimiento básico	Rendimiento medio (1ºy2º)	Rendimiento medio (3ºy 4º)	Rendimiento avanzado
Uso de medios y materiales para la enseñanza	56	14	24	7	11

Esta categoría suma 56 unidades de significado. Destacan los estudiantes de primer y segundo año medio como los que más aportaciones realizan al total de las unidades de significado identificadas. Por otra parte, los estudiantes de tercer y cuarto año son los que menos unidades de significado aportan a la categoría.

Emergen claramente en las intervenciones de los estudiantes dos ejes temáticos: **el uso de medios y materiales en la enseñanza como ayuda para los estudiantes y el uso de medios y materiales para transmitir información.**

Eje y matices: El uso de medios y materiales en la enseñanza como ayuda para los estudiantes. En las unidades de significado contenidas en este tópico los estudiantes valoran como útil el uso de medios y materiales para la enseñanza. En las experiencias compartidas por los estudiantes destacan el mayor interés y atención a los temas tratados por el docente y un efecto positivo en sus aprendizajes cuando son mediados por algún recurso o material. Ellos lo expresan así:

“lo más motivante pa’ un alumno es la tecnología, hay que mezclar la educación con la tecnología; cuando va un profesor con un «powerpoint», como que todos se ponen atentos «al tiro a la clase», todos se sientan, por eso creo que ese sería la mejor arma, la mejor herramienta pa’ un profesor usar la tecnología, «data» y todas esas cosas” (G: 2; 66)

“porque cuando el profe’ está hablando hay unos que están pa’ ca y pa’ ca, pero cuando lo hacen en un «data» o una radio se hace más entretenido y uno le toma más atención” (G4; 131)

“es más entretenido y los alumnos le toman atención, en cambio si el profe’ habla «ah el profe’ está hablando, chu...»” (G4; 132)

“ante lo hacían con una radio, ponían música y uno iba escuchando y todos estaban callados; uno iba imitando y ahí ibai’ aprendiendo; cuando el profe’ habla en inglés, no sé de qué está hablando, pero antes cuando hacían con una radio uno como que le tomaba atención y aprendía más” (G4; 125, 126, 127)

“el profesor de física hace ejemplos con materiales: la garganta, las cuerdas; y la gran mayoría de ejemplos no son dibujitos sino que son ejemplos que uno puede interactuar con uno mismo, con un compañero” (G6; 41, 42)

“que implemente la tecnología, cosas que nos gustan a nosotros, que se adapten a ello; aprenderíamos más” (G6; 54, 55)

“en la tecnología de ahora está mucho la educación visual como películas o animaciones para aprender mejor en historia; en toda esas otras materia” (G8; 24a)

“trae pancartas, carteles y te escribe en inglés así grande; como que te motiva’ también; ayuda a distraer la mente” (G11; 140, 141, 143)

“el profesor ponía puras películas de historia y todos mis compañeros ponían atención y todos con buenas notas” (G: 8; 26)

“y que ocupen los recursos, los «data» eso también hace que la clase sea más interesante y podamos aprender más” (G: 12; 4c)

Como matiz se advierte en las intervenciones de los estudiantes que los medios y materiales empleados por sus profesores les facilitan su relación con los temas y conceptos de los saberes escolares en aquellos casos, en que los medios y materiales empleados por sus profesores enfatizan las ideas o conceptos centrales; les permite aclaraciones de los mismos; profundizar en ellos; y también en los casos que promueven cierta actividad o interacción de los estudiantes. En este sentido estos estudiantes destacan de modo importante **la imagen** como material mediador de sus aprendizajes; por otra parte los **materiales escritos** como texto escolar y guías temáticas les ayudan menos. Estos aspectos ellos lo expresan así:

“una reacción química con «monitos» o cosas así son más fácil de entenderlas que solo palabras y números” (G1; 93)

“proyectar en la pizarra imágenes y cuestiones así como de lo que vive uno a diario, como cosas más cercanas; y en vez de escribir que lo fueran explicando” (G1; 96)

“con «powerpoint», clases de una o dos horas y tanto la podemos entender en mucho menos tiempo” (G3; 4b)

“pero en un «data» la misma información trae su imagen, y uno con la imagen va aprendiendo la misma información pero diciendo lo que tiene la imagen; si escribe en la pizarra y trata de hacer el dibujo, no es lo mismo que tener la imagen verdadera” (G4; 118)

“en física, química, biología se pueden proyectar o dar hojas con las imágenes, porque es totalmente distinto a que te den una hoja con un escrito que diga «esto, esto»; uno no entiende, cuesta entender, en cambio con la imagen uno se va guiando” (G4; 144)

“con la imagen uno se asimila más y aprende más rápido a que te lo dibujen” (G4; 142b)

“si es un escrito uno no va a entender ni una; ahí uno se complica” (G: 4; 147, 148)

“es bueno que nosotros prestamos atención a una imagen o a una pregunta o algo que podemos leer pero no siempre tenemos que escribirlo y después hacer ejercicios con eso” (G: 5; 72c)

“el que pone «powerpoint» y te va explicando, vai’ tomando apunte, viendo el propio «powerpoint» para complementarte; entonces es mejor estar escuchando, entendiendo” (G: 8; 30d)

“debería ser «la pasa’ de materia» un «powerpoint» y que a la vez nosotros tomemos apuntes de lo más importante; ¿pa’ qué vamos a copiarlo todo si no vamos a aprenderlo?” (G: 12; 24)

Sobre los laboratorios y experimentos dicen:

“ir a un laboratorio, hacer algo más didáctico, aprender con experimentos, en biología o también matemáticas ir a una sala; un «powerpoint», a veces puede facilitar aprender más cosas, que estar todo el día con una guía en la mano y nada más” (G: 7; 91)

“casi la mayoría de los experimentos no se tendría que ver ni un «data», tendrías que verlo ahí, frete tuyo, porque las combinaciones para que salga ese oxígeno, no lo podí’ ver en un «data», tení’ que verlo frete tuyo para que podai’ ver qué pasa, hacer el experimento porque si me dicen en un «data», en una imagen tú decí’: «no los pesco»” (G: 4; 155, 156, 157)

Eje y matices: Uso de medios y materiales para transmitir información. También los estudiantes comentan experiencias y valoraciones donde un medio o material es usado poniendo el énfasis principalmente en la transmisión y memorización de información. También observan los estudiantes como contraproducente el uso reiterado de un mismo medio o material. Ellos lo comunican del siguiente modo:

“es casi lo mismo que lo escriba en la pizarra y lo explique o que te muestre un «data»; te muestran lo mismo que sale en el libro” (G4; 111b, 112)

“por ejemplo el profesor nos pidió nuestra tarjeta de memoria para enviarnos una guías, para poder aprender un poco más; más adelante nos va a enviar una película para poder ver algo sobre la materia que estamos pasando” (G: 3; 163)

“depende de la clase porque cuando la profe’ de lenguaje proyecta un «data» no encuentro que tenga algún sentido, escribe lo mismo que escribió en la pizarra; es como que lo estuviera dictando” (G4; 135b, 136)

“pongámosle a mi no me gusta eso de que pongan a cada rato «powerpoint» y te hagan escribir y escribir; simplemente lo escribiste pero después lo vai’ a leer en tu casa y no lo vai’ a entender” (G8; 30c)

“y el uso de «powerpoint» también da «lata»; hay porfes’ que no te los explican, es leer no más; leer, leer, leer; no aprendís’ nada” (G8; 91c, 92)

“también se quejan de eso que a veces; he escuchado que dicen «no con este profesor veí’mos puros videos y ahí quedamos, no se va a lo teórico»” (G3; 161)

“hacía puros videos, nos mostraba muchas películas que no tenían que ver nada con el tema que tendríamos que haber estado pasando y el alumno se quejaba; el profesor cambió su manera de trabajar, empezó a escribir y a dar información, los alumnos reclamaban que el profe’ era muy pesao’, en realidad uno no tiene cómo conformar a algunos alumnos” (G3; 162)

Puede considerarse como desafío pendiente por parte de los docentes la incorporación de los **medios informáticos** y sus aplicaciones en la enseñanza de las materias escolares. Se desprende de algunas intervenciones de los estudiantes que el uso de este medio aún está en la periferia del trabajo del aula, dado que se describen experiencias distintas al aprendizaje y más bien su uso es “premio” a que se realice una tarea académica. Dicho por los estudiantes:

“pero dime que no vai’ feliz cuando te toca computación, es un momento de relaxo; es un momento de distracción” (G2; 409, 410)

“hacíamos toda la tarea y te dejaban meterte a faceboock” (G2; 411, 414)

Por último, algunas intervenciones de los estudiantes también hacen pensar en representaciones restringidas de algunas materias escolares donde no se reconoce como útil el uso de ciertos medios o materiales. Por ejemplo las matemáticas son números, y el lenguaje palabras y textos. Los estudiantes señalan:

“depende del ramo porque si el profe’ de biología te escribe de un libro y te hacen un dibujo o te muestra un «data» con un dibujo, uno entiende el dibujo; en matemática ¿qué te van a mostrar en el «data»?; en matemática si te hacen unos números la profe’ o los muestra en un «data» es lo mismo” (G4; 119, 120, 121)

“o en lenguaje no se necesitan dibujos, pero en biología, física, química esos tienen que ver con dibujos y esos serían preferible que los hicieran en un «data»” (G: 4; 123)

“las demás clases no necesitai’ ver una imagen pa’ entenderlas, con que te explique el profesor ya vai’ a saber de qué está hablando y vai’ a entenderlo” (G: 4; 150)

Cuadro 25: Unidades de significado referidas a **uso de medios y materiales para la enseñanza escolar**

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Uso de medios y materiales para la enseñanza	56	5	1	8	19	4	1	4	1	2	5	1	5
		14			24			7			11		

Del análisis de las frecuencias de esta categoría se originan las siguientes características: suman 108 intervenciones que se condensan en 56 unidades de significado originadas en los doce grupos de discusión. Sobre la cantidad de unidades de significado registradas en cada uno de los grupos de discusión se observa una desigual distribución. Los valores de unidades de significado fluctúan entre uno y diecinueve.

Según el agrupamiento por rendimiento destaca los conjuntos de grupos de discusión conformados por estudiantes de **primero y segundo año de educación media de rendimiento medio** y la agrupación **rendimiento básico** por ser el origen de la mayor. La menor cantidad de unidades de significado tiene como autores a los estudiantes de **rendimiento medio que cursaban tercer y cuarto año medio**.

La comparación de los otros atributos de los estudiantes que intervienen en estas unidades de significado con los datos de la conformación de la muestra total constatan, por una parte, que los atributos de edad, repitencia, necesidades educativas especiales, maternidad/paternidad y el tipo de enseñanza humanista no presenta diferencias significativas con el dato de estos atributos en la muestra total.

En los casos de los atributos: sexo hombre, asistencia normal, con rotativa educacional y tipo de enseñanza técnica sus valores están por sobre seis puntos porcentuales respecto a la conformación de la muestra total. Pudiendo significar que para estudiantes con estos atributos el uso de medios y materiales tiene mayor importancia.

En el opuesto, los datos de los atributos de sexo mujer, asistencia baja, sin rotativa educacional y tipo de enseñanza científica son inferiores al menos en seis puntos comparados con los datos de los mismos atributos en la muestra total, es decir: estos atributos tienen menos preponderancia entre los estudiantes autores de las unidades de significado contenidas en esta categoría.

Cuadro 26: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre medios y materiales para la enseñanza

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	17	7	5	5	14	16	8	20	4	12	12	0	24	14	10	4	4	0
Subtotal	24		24			24		24		24		24		24		8		
Rendimiento Medio 1° y 2°	7	7	10	2	2	3	11	10	4	3	11	0	14	9	5	n/a	n/a	n/a
Subtotal	14		14			14		14		14		14		14		n/a		
Rendimiento Medio 3° y 4°	8	5	0	4	9	6	7	10	3	0	13	1	12	9	4	6	3	4
Subtotal	13		13			13		13		13		13		13		13		
Rendimiento Avanzado	26	6	3	20	9	0	32	32	0	0	32	0	32	26	6	8	4	0
Subtotal	32		32			32		32		32		32		32		12		
Total por atributo	58	25	18	31	34	25	58	72	11	15	68	1	82	58	25	18	11	4
	83		83			83		83		83		83		83		33		
Intervenciones por atributo en %	70	30	22	37	41	30	70	87	13	18	82	1	99	70	30	55	33	12
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera el 6% de la proporción del atributo de la muestra
 ⊗ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Categoría Docente (5): Nociones sobre la enseñanza y aprendizaje escolar de los docentes

“por ejemplo la profe’ una vez que entendían todos te daba treinta ejercicios, sin exagerar de veinte ejercicios pa’ arriba, entonces se te quedaban grabados; el profe’ de ahora también y si no te da muchos te da pocos difíciles, en que tení’ que pensar o sea tú vai’ a aprender de una u otra forma” (G: 8; 23)

Esta categoría contiene descripciones de actuaciones de los docentes que se han asociado a concepciones o nociones sobre la enseñanza que importan. Se desconoce si estas concepciones están presentes de modo consciente o no en las decisiones de aula. Sin embargo en algunas intervenciones y descripciones se detecta una asociación de los estudiantes entre ciertas actuaciones docentes en el aula y determinadas nociones y concepciones sobre la enseñanza que el estudiantado atribuye a los docentes que las llevan a cabo.

Cuadro 27: Unidades de significado referidas a las **nociones sobre la enseñanza y aprendizaje escolar** de los docentes

Categoría	Unidades de significado por agrupamiento				
	Unidades de significado	Rendimiento básico	Rendimiento medio (1ºy2º)	Rendimiento medio (3ºy 4º)	Rendimiento avanzado
Nociones sobre la enseñanza y aprendizaje escolar	22	5	2	11	4

Destaca en el total de unidades de significado que los grupos constituidos por estudiantes de rendimiento medio de tercer y cuarto año medio son autores de la mitad de las unidades de significado contenidas en la categoría. En las demás agrupaciones por rendimiento, los aportes fluctúan entre dos y cinco unidades de significado.

El contenido de las intervenciones han dado origen a dos ejes: **la noción de enseñanza tradicional** que describe conductas y decisiones profesionales con énfasis en la transmisión de información y una segunda concepción que se ha rotulado como **la enseñanza como desafío para los docentes y estudiantes**, donde en las actuaciones docentes se consideran e integran de algún grado las necesidades y actividad de los estudiantes.

Eje y matices: Noción de enseñanza tradicional. Las descripciones que se pueden asociar a la forma más “tradicional” aluden al papel de experto del docente en el conocimiento y su principal labor es transmitir información de los diferentes saberes escolares. El aprendizaje adopta un carácter individual y será logrado con mayor o menor éxito según el interés y capacidades de cada estudiante más que a la intervención del docente. En sus palabras:

“cuando un alumno no entiende le dice «profe no entendí»; «ah, no sé yo explico una pura vez, no soy profesor particular»” (G1; 40b)

“hay muchos profesores que no nos hacen clase de calidad, ellos siempre dicen: «no si tiene que partir del alumno»; eso no es tan así,” (G2; 39b)

“en el conocimiento ellos son dueños de la verdad” (G2; 165)

“también hay profesores que solo escriben, escribe, escriben, escriben y uno queda así como ¿qué...?; en duda...” (G3; 7, 8)

“al final uno se marea porque está entre tomar atención o escribir, porque te llenan la pizarra” (G5; 64a)

“te hacen pensar que uno es máquina, te meten materia, te meten materia y uno al final se aburre” (G7; 39b)

“ellos creen que solo escribiendo en la pizarra uno va a entender lo que está diciendo” (G10; 234, 235)

“si hay alumnos muy desordenados y no prestan atención; los profes’ se aburren y hablan porque tienen que hablar no más, lo hacen por protocolo; hacen su «pega» y se van por los que quieren aprender” (G11; 51, 52, 53)

“el profe’ como que se enoja, como que lo hace entender a la mala; «si no entendí te pego»” (G12; 30b)

Eje y matices: La enseñanza como desafío para el docente y el estudiante. Es la noción mejor valorada por los estudiantes, y está descrita de modo que es un **desafío**, con un espacio y tiempo para ellos en el aprendizaje de las materias escolares y una visión de la educación más integral del ser humano. En sus palabras lo describen así:

“cuando los profesores tienen la idea de que la materia no tiene que ser solamente «materia materia» o sea conocimiento o contenido sino que lo importante es que las clases sean con el objetivo de crear sujetos y estudiantes; clases que te sirvan pa’ la vida diaria o pa’ el futuro, un desarrollo personal” (G7; 4c)

“no me gusta hacer clases con ella, le molesta todo; si dai’ tu opinión, le molesta; si le decí «no profesora eso no es así», le molesta porque está’ como interrumpiendo su clase; no lo podí’ hacer a tú manera, siempre me reta y me dice: «entonces haga usted la clase»” (G: 2; 162a, 163)

“porque él aplica los sistemas de aprendizajes, visual, auditivo, nos hace hacer guías también, entonces todos le prestan atención” (G: 11; 13b)

Esta subcategoría contiene 22 unidades de significado, que condensan 37 intervenciones originadas en once de los doce grupos de discusión convocados.

Cuadro 28: Unidades de significado referidas a las **nociones de la enseñanza y aprendizaje escolar** de los docentes

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Nociones sobre la enseñanza y aprendizaje escolar	22	1	2	2	1	1	0	6	3	2	1	1	2
		5			2			11			4		

Las unidades de significado producidas en cada grupo oscilan entre una y seis. La mayoría de los grupos oscila entre una y dos unidades de significados. La mayor parte de las unidades de significado tuvo como autores a estudiantes de tercer y cuarto año de enseñanza media. El dato por atributo rendimiento revela que la mayor parte de la unidades de significado intervienen estudiantes de rendimiento medio de los niveles tercero y cuarto año.

Cuadro 29: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado relacionadas con las nociones de la enseñanza y aprendizaje escolar de los docentes

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Si	No	N	B	Si	No	Si	No	Si	No	H	C	T
Rendimiento Básico	4	2	3	1	2	3	3	6	0	5	1	0	6	3	3	2	0	0
Subtotal	6		6			6		6		6		6		6		2		
Rendimiento Medio 1° y 2°	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	n/a	n/a	n/a
Subtotal	1		1			1		1		1		1		1		n/a		
Rendimiento Medio 3° y 4°	8	9	0	8	9	5	12	12	5	0	17	2	15	14	3	4	9	4
Subtotal	17		17			17		17		17		17		17		17		
Rendimiento Avanzado	3	4	1	1	5	0	7	7	0	0	7	0	7	4	3	4	1	0
Subtotal	7		7			7		7		7		7		7		5		
Total por atributo	16	15	5	10	16	8	23	26	5	5	26	2	29	22	9	10	10	4
	31		31			31		31		31		31		31		24		
Total del atributo en %	51	49	16	32	52	26	74	84	16	16	84	6	94	71	29	42	42	16
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra
 ⊙ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Comparados con el porcentaje de la muestra general, los atributos de sexo, 16 años, repitencia, asistencia, maternidad/paternidad, necesidades educativas especiales, y tipo de enseñanza científica no difieren significativamente con los datos de la muestra total.

Superan en más de 6 puntos porcentuales los datos de la muestra general los atributos de edad 17 y 18 años, tener rotativa educacional y tipo de enseñanza técnica. Estos atributos tienen mayor preponderancia en la autoría de las unidades de significado sobre las nociones sobre el aprendizaje. Situación opuesta se da con los atributos sin rotativa educacional y tipo de enseñanza humanista. En este caso los porcentajes de estos atributos en los estudiantes que originaron las unidades de significado están más de seis puntos porcentuales por debajo de la proporción de los mismos atributos en la conformación de la muestra total.

Cuadro 30: Resumen del discurso de los estudiantes referido a las decisiones y actuaciones que son competencia de los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar

Categorías	Subcategorías	Matices
1. Estrategias y técnicas en la docencia	1.1 Enseñanza escolar	1.1.1 Con mayor protagonismo del docente
		1.1.2 Que permiten protagonismo del estudiante (equilibrio de protagonismo)
	1.2 Motivación por el trabajo y aprendizaje escolar	1.2.1 Como desafío del docente
		1.2.2 Como necesidad de los estudiante
	1.3 Control conductual	1.3.1 La autoridad como poder del docente
		1.3.2 La autoridad como atributo del docente
	1.4 Atención a la diversidad cognitiva de los estudiantes	1.4.1 El aula homogénea
		1.4.2 El aula heterogénea
2. Habilidades sociales	2.1 Trato profesor-alumno	2.1.1 Forma autoritaria de relación profesor-estudiante
		2.1.2 Forma democrática/flexible de relaciones profesor-estudiante
	2.2 Estado(s) de ánimo(s)/humor(es)	2.2.1 Ánimos y humores positivos en la comunicación y el aprendizaje escolar
		2.2.2 Ánimos y humores que tensionan la comunicación
3. Motivación por lograr el aprendizaje escolar	3.1 Motivación profesional activa	
	3.2 Motivación profesional pasiva	
4. Uso de medios y materiales para la enseñanza	4.1. Modos de uso de los medios y materiales como ayuda para los estudiantes	
	4.2. Modos de uso de los medios y materiales para transmitir información	
5. Nociones sobre la enseñanza y aprendizaje escolar	5.1 Noción de la enseñanza como transmisión de información	
	5.2 Noción de la enseñanza como desafío para el docente y los estudiantes	

8.1.2 Lo que dicen los estudiantes de sí mismos en el proceso de aprendizaje escolar

En el discurso captado se cuentan 344 unidades de significado que aluden a diversas actuaciones, acciones y nociones que los estudiantes describen como propias en el proceso de aprendizaje escolar. Considerando los temas aludidos en estas unidades de significado se establecieron cuatro categorías:

1. **Nociones sobre el aprendizaje y evaluación escolar**
2. **Actitud y relación con el aprendizaje escolar**
3. **Actuaciones para aprender, y**
4. **Nociones y saberes sobre su oficio de estudiante**

Cuadro 31: Categorías emergentes en el discurso de los estudiantes respecto a **su quehacer en el aprendizaje de los saberes escolares**

Categorías	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento			
		Rendimiento básico	Rendimiento medio (1ºy2º)	Rendimiento medio (3ºy 4º)	Rendimiento avanzado
Nociones sobre el aprendizaje y evaluación escolar	98	16	17	27	38
Actitud y relación con Aprendizaje escolar	87	24	30	14	19
Actuaciones para aprender	84	6	29	24	25
Nociones y saberes sobre su oficio	75	7	30	23	15
Total	344	53	106	88	97

En el total de unidades de discusión de las categorías se aprecian dos características. Se aprecia cierta homogeneidad en los datos de volumen a excepción del total que registra la categoría nociones y saberes del oficio de estudiante. Por otra parte se puede leer en los datos la mayor participación de los estudiantes de **rendimiento medio y avanzado** en la producción de unidades de significado, del mismo modo se constata una menor participación en el total de unidades de significado de los estudiantes de **rendimiento básico**.

A continuación se detalla el análisis de cada categoría y subcategorías en orden decreciente considerando el volumen de unidades de significado. Para obtener una visión global con el conjunto de categorías y subcategorías, puede consultarse el cuadro 62 (página 234), donde se organiza el discurso de los estudiantes en torno a sí mismos como agentes del aprendizaje, a manera de epítome.

Categoría Estudiantes (1): Nociones sobre el aprendizaje y evaluación escolar

Esta categoría contiene las intervenciones, alusiones que dan cuenta de las propias nociones que los estudiantes han compartido en los grupos de discusión que describen sus nociones y experiencias sobre aprendizaje de materias escolares y la evaluación de estos aprendizajes. Se han configurados dos subcategorías:

- a. **Nociones sobre el aprendizaje escolar, y**
- b. **Nociones sobre la evaluación escolar**

Cuadro 32: Unidades de significado referidas a las **nociones sobre el aprendizaje y evaluación escolar**

Subcategorías	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento			
		Rendimiento básico	Rendimiento medio (1ºy2º)	Rendimiento medio (3ºy 4º)	Rendimiento avanzado
Nociones sobre el aprendizaje escolar	84	14	16	23	31
Nociones sobre la evaluación escolar	14	2	1	4	7
Total	98	16	17	27	38

En los totales de estas subcategorías se constata mayor volumen de unidades de significado en la subcategoría **nociones sobre el aprendizaje** que suman un poco más del 85 % de ellas. Otro dato que se constata en el cuadro 32 es que los estudiantes de **rendimiento básico** participan menos como autores de las unidades de significado identificadas en relación a los volúmenes generados por estudiantes de **medio y avanzado**.

Subcategoría a (Estudiante, Nociones sobre el aprendizaje y evaluación escolar):
Nociones sobre el aprendizaje escolar

“las matemáticas siempre hay que estar realizando los ejercicios o si no se olvidan... porque no es como otras asignaturas que tú memorizai” (G: 8; 11)

“un profesor me pregunta «ahora explícame tú a mi» y que sea capaz de responderle lo mismo que me dijo él en distintas palabras es que yo entendí y que él logró que yo entendiera” (G: 5; 90)

Esta subcategoría reúne las intervenciones de los estudiantes que describen sus ideas y nociones sobre el aprendizaje en el contexto escolar. Las ideas captadas en torno al aprendizaje de las materias escolares dan cuenta de distintos componentes y representaciones que son utilizados en las definiciones que circulan entre los estudiantes sobre el aprendizaje escolar.

Según las representaciones o los componentes enfatizados en las intervenciones se han configurado cinco ejes sobre el aprendizaje escolar. La inclusión de las unidades de significado en uno u otro eje se ha hecho a partir del componente que más énfasis se distingue en cada una de las intervenciones de los estudiantes.

Eje: el aprendizaje como experiencia de interacción afectiva, social dialógica y matices. Este grupo reúne las unidades de significado que aluden o describen el aprendizaje como un proceso complejo, donde se alude a la interacción afectiva y social entre docentes y estudiantes, a una participación activa del estudiante en el proceso, al carácter personalizado del aprendizaje y a la constitución de una comunidad en la que se originan flujos de aprendizaje en distintos niveles y direcciones (entre docente y estudiante, entre estudiantes y entre estudiantes y docentes). Las principales ideas de esta noción del aprendizaje escolar los estudiantes la pronuncian del siguiente modo:

Sobre la interacción social y afectiva dicen:

“te enseñan tan tan bien que aprendí”, pero ellos no te «pescan», no lo veí como familiar; como que no te dan la confianza pa’ contarle lo que te pasa” (G: 2; 249, 250, 251)

*“pero también tení’ que pasarlo bien, pasarlo bien mientras que aprendís”
(G: 3; 41, 43)*

“creo que para enseñar también hay que ver la parte como humana no tanto de estricto, como de decir pesadeces ni cosas así” (G: 5; 19b)

“me va mejor en matemática y lenguaje porque tengo buena relación con las profesoras” (G: 9; 77)

“que no sea todo clase, que sea divertido de vez en cuando, que los niños se rían aprendiendo” (G: 10; 89, 90)

“tiene que haber buena disposición de las dos partes de los alumnos y de los profesores” (G: 11; 12)

“no creo que sea algo malo andar con «piercing», como algo en contra de la educación” (G: 1; 111)

*“aprendo mejor cuando el profesor me escucha y yo escucho al profesor”
(G: 7; 85a)*

“y uno aprende igual con el pelo largo o con uniforme; el pelo largo o el uniforme no implica na’ ” (G: 10; 261, 262)

“el estudiante y el joven crea, puede crear y crea cosas hermosas y también conocimiento o también es capaz de llegar por ejemplo resolver un problema” (G: 7; 10g)

“uno aprende más como en la dialéctica de estar hablando, aprendo más enseñándole o conversando y discutir sobre el ejercicio, siento que aprendo más enseñando que cuando está el profe adelante solamente hablando” (G: 7; 86)

“de memoria a lo mejor te las podí’ saber, pero nunca vai’ a entender, así uno nunca aprende” (G: 8; 88)

Sobre el carácter personalizado del aprendizaje

“es que cada persona tiene su manera de aprender, no solamente tú tienes tu manera” (G: 3; 51a)

“si tení un curso de menos alumnos menos estudiantes, el profesor se va a poder encargar de cada uno, de qué aprendiste, cómo lo aprendiste y cómo llegaste a eso” (G: 7; 9a)

“no tení que estudiar lo que no te gusta porque no te dan las ganas de estudiar, en cambio haciendo lo que a ti te gusta tu vai’ a estudiar con todas las ganas del mundo” (G: 8; 14b)

De la idea de comunidad y flujos de conocimientos, comentan:

“que te enseñe un compañero es más fácil de aprender que te enseñe la profesora, hay más confianza” (G: 4; 95, 96)

“a mí siempre me ha gustado enseñar matemática, siempre trato de ayudarlo a los demás en matemáticas porque me gusta el ramo y se explicarlo de la forma pa’ que entiendan” (G: 4; 104a)

“un profesor siempre tiene que estar dispuesto a aprender” (G: 7; 87)

“química, porque sé interactuar con mis compañeros” (G: 10; 134b)

Eje: el aprendizaje como transferencia-almacenamiento de información y matices. Parte de los estudiantes se refieren al aprendizaje como la capacidad de memorizar datos o información transmitida por el docente. Ellos lo expresan así:

“en cambio si te explican te queda grabao’ y de ahí no tení pa’ que andar estudiando” (G: 1; 39b)

“aprendo más cuando el profesor da enseñanzas que son concretas, te enseña de cierta forma que nunca más se te olvide” (G: 3; 90a)

“cuando va escribiendo va explicando y ahí uno entiende... se le mete más en la cabeza” (G: 4; 40)

“para mí el silencio, el profesor hablando y todos mirando hacia adelante” (G: 6; 28b)

“las buenas clases no van solamente desde el alumno el año pasado por lo más que intenté aprender no se me quedó nada grabao’” (G: 8; 3a)

“en segundo quedé con «lagunas» en matemáticas; en segundo tuvimos hartas «lagunas»” (G: 8; 3l)

“en biología cuesta aprenderse el nombre de las cosas” (G: 9; 67)

“tenía mala memoria no recordaba nada” (G: 10; 13)

“no te puede costar tanto sabiéndote todas las materias, no creo que cueste tanto relacionarlo con más cosas o aprender, a menos que tengai’ un problema como déficit atencional” (G: 11; 45b)

“una buena clase es cuando el profesor logra pasar todos sus conocimientos al alumno y la clases se vuelve de forma didáctica” (G: 12; 4a)

Eje: el aprendizaje como experiencia práctica y matices. En este grupo de nociones los estudiantes definen el aprendizaje como la actividad de poner en práctica los distintos conocimientos teóricos de los saberes escolares. Ellos lo describen del siguiente modo:

“debería ser un balance a veces teóricas y otras veces física, que no siempre sea de una forma, experimentando de distintas formas eso te ayuda de mayor manera” (G: 3; 64b)

“o sea se necesita... no solamente se vayan a lo teórico y a lo físico sino que haya un equilibrio entre las dos para poder aprender de mejor manera” (G: 3; 164a)

“uno no puede aprender así en base a copia, en base a ejercicios es más fácil” (G: 5; 81c)

“en mi caso más aprendo es cuando el profesor mientras va pasando la materia va explicando y después aplicarla en algún ejercicio o en alguna actividad” (G: 9; 50)

“cuando la materia se enseña y se aplica” (G: 10; 223)

Eje: el aprendizaje como actividad de desafío cognitivo y matices. Estas referencias describen el aprendizaje de las materias escolares como una actividad de desafío cognitivo para el estudiante. El estudiante debe pensar, analizar y

responder a una situación según las distintas materias y saberes escolares. Los estudiantes lo comunican así:

“se trata más de interactuar, si el profesor te la explica del modo cuadrado tú la pasai’ a triángulo” (G: 3; 40c)

“veí’ a los niños que están durmiendo en las salas y eso se debe a que el profesor les da las repuestas y no hace que el niño las busque y por eso el niño se termina desmotivando” (G: 7; 12)

“en la cual el profesor hace participar a los alumnos porque o si no lo encuentro aburrido, en la que el profesor pone como un desafío, ya que así hace más interesante la clases y hace pensar a los estudiantes” (G: 8; 1b)

Eje: el aprendizaje escolar como experiencia pragmática y matices. En esta agrupación de unidades de significado los estudiantes aluden al carácter utilitario del aprendizaje y en cierto grado a la jerarquía e imposición de saberes escolares que se origina en la enseñanza de los mismos. En sus palabras:

“siempre va a haber un ramo que no te va a gustar y no te va a interesar aprenderlo, pero lo vas a necesitar” (G: 2; 103b, 105)

“si te hacen esforzarte es porque te va a servirte después en la vida” (G: 4; 56)

“o sea tú lo vai’ a aprender y es pa’ ti, al final tú vai’ a hacer más; los otros que sean los que quieran ser” (G: 8; 48c)

En total son 84 unidades de significado que conforman esta subcategoría. Los volúmenes de unidades de significado fluctúan entre dos y trece. Los grupos donde se registran mayor número de unidades de significado estuvieron constituidos por estudiantes de tercer y cuarto año medio. Los grupos donde se identificaron menos unidades de significado estuvieron integrados por estudiantes de primer y segundo año medio.

Cuadro 33: Unidades de significado referidas a las **nociones sobre el aprendizaje escolar de los estudiantes**

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Nociones sobre el aprendizaje escolar	84	3	7	4	8	2	6	7	11	5	13	5	13
		14			16			23			31		

Por agrupamiento de acuerdo al rendimiento académico los datos muestran mayor y menor producción de unidades de significado en estudiantes de **rendimiento avanzado y rendimiento básico** respectivamente.

La revisión y análisis de los demás atributos (cuadro 34) relacionados con estas unidades de significado complementa el panorama con las siguientes características: los totales porcentuales de los atributos 16 años, asistencia, necesidades educativas especiales, maternidad/paternidad y tipo de enseñanza no consigna cambios significativos comparados con los datos de la muestra general.

Los porcentajes de los atributos sexo hombre, edad 17 y 18 años, no repitencia y sin rotativa educacional superan en más de seis puntos porcentuales los datos de los mismos atributos en la muestra total; es decir la voz de estudiantes con estos atributos ha predominado proporcionalmente en las unidades de significado y sus matices.

Del mismo modo se puede leer en el cuadro que en los casos de los atributos sexo mujeres; edad 14 y 15 años, repitencia y con rotativa educacional están seis puntos porcentuales por debajo de los datos de la muestra general, es decir estudiantes con estos atributos participaron en menos proporción como autores de estas unidades de significado.

Cuadro 34: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado **nociones sobre el aprendizaje escolar**

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	11	6	6	7	4	6	11	9	8	10	7	0	17	5	12	1	4	0
Subtotal	17		17			17		17		17		17		17		5		
Rendimiento Medio 1° y 2°	6	6	5	5	2	7	5	5	7	1	11	3	9	8	4	n/a	n/a	n/a
Subtotal	12		12			12		12		12		12		12		n/a		
Rendimiento Medio 3° y 4°	8	14	0	7	15	4	18	17	5	0	22	1	21	15	7	8	11	3
Subtotal	22		22			22		22		22		22		22		22		
Rendimiento Avanzado	32	13	5	10	30	0	45	45	0	0	45	0	45	22	23	25	11	0
Subtotal	45		45			45		45		45		45		45		36		
Total por atributo	57	39	16	29	51	17	79	76	20	11	85	4	92	50	46	34	26	3
	96		96			96		96		96		96		96		63		
Total por atributo en %	59	41	17	30	53	18	82	79	21	11	89	4	96	52	48	54	41	4
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra
 ⊙ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Subcategoría b (Estudiante, Nociones sobre el aprendizaje y evaluación escolar):
Nociones sobre la evaluación escolar

“miles cosa influyen en un momento de una prueba, no solamente tus conocimientos” (G: 3; 114)

En la conversación captada los estudiantes también hacen referencia a las experiencias sobre la evaluación de los aprendizajes de las materias escolares y comparten algunas valoraciones sobre el tema.

Se ha identificado a nivel general dos ideas eje en las experiencias y valoraciones de las prácticas de evaluación de aprendizajes escolares narradas por los estudiantes.

Eje y matices: La evaluación como calificación. Los estudiantes describen en sus intervenciones la evaluación de los aprendizajes escolares de manera restringida en el fondo y forma. En el fondo, pues se entiende básicamente como calificación; y en la forma se describe el formato de una **prueba escrita**. De esta forma en que es entendida la evaluación de aprendizajes escolares los estudiantes son en general críticos y cuestionadores. Ellos lo plantean del siguiente modo:

“encuentro que la manera de aprender no va solo dando pruebas; llenan de pruebas” (G: 3; 106)

“pero ¿te sirve a ti una prueba hecha sobre un libro?, ¿para qué sirve eso?” (G: 3; 113)

“a mí me sirve una sola prueba y lo que aprendí durante las clases que ella explicó; no me sirven muchas pruebas” (G: 5; 74a)

“a mí me hace reír, cuando él me dice: «si se para, un, dos», me da risa” (G: 9; 190)

“en vez de hacer pruebas, hacemos más trabajos, eso igual hace que la clase sea más didáctica” (G: 12; 6)

Eje y matices: La evaluación como proceso. Otras referencias sobre la evaluación de los aprendizajes escolares se encuentran más cercanas a la evaluación planteada como proceso. Donde no solo una prueba escrita sea parte de la evaluación de sus aprendizajes. Por ejemplo, la participación en clases o los

diversos trabajos o tareas también deberían ser considerados, en la evaluación del aprendizaje escolar, sin depender de uno u otro docente. Ellos lo manifiestan así:

“creo que lo mejor sería que ellos vean si entendimos el material o el semestre que hicieron, para después ejercer la prueba” (G: 2; 17d)

“no sé podrían hacer trabajos con puntos acumulativos porque eso también puede servir para la prueba” (G: 3; 100b)

“si uno saca buenas notas en lo que le gusta por ejemplo puede usar la nota que sacó para agregarla a otros ramos como nota adicional” (G: 6; 142b)

“no solamente que se mida con pruebas el conocimiento de las personas, se puede medir hablando con el profe’, pueden medir la participación de las clases” (G: 7; 84b)

“que tengan un sistema porque si por ejemplo, el Víctor, siempre te da siete «décimas» pa’ las pruebas, esos de los trabajos en clases son cinco y dos que son de la revisión de la prueba; ese es un sistema; otros profes’ te dan dos «décimas» con suerte” (G: 11; 306, 307)

Forman parte de esta subcategoría 14 unidades de significado. Hubo cuatro grupos de discusión en que no se captó o distinguió ninguna unidad de significado. En estos grupos predominan estudiantes de primero y segundo medio. El grupo de discusión tres, donde se captan 6 unidades de significado, estuvo conformado por estudiantes de tercero y cuarto medio.

Cuadro 35: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre **evaluación escolar**

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Nociones sobre la evaluación escolar	14	0	1	1	0	1	0	1	1	2	6	1	0
		2			1			4			7		

Los volúmenes de unidades de significado por agrupamiento según el atributo rendimiento académico de los estudiantes que los constituyeron, fluctúa entre uno y siete. El menor y mayor número de unidades de significado se registra en los grupos de rendimiento básico y rendimiento avanzado respectivamente.

Comparados los datos de los demás atributos de los estudiantes que originan estas unidades de significado con los porcentajes de los atributos en la muestra total, no registran diferencias significativas con la conformación de la muestra total, los atributos 16 años, asistencia, maternidad/paternidad, tipo de enseñanza técnica.

Los atributos sexo hombre, 17 y 18 años, no repitecia, sin necesidades educativas especiales, sin rotativa educacional y tipo de enseñanza científica son los que más predominan en la autoría de estas unidades de significado. Los porcentajes de estos atributos son superiores en seis puntos porcentuales respecto a los de la muestra total.

Los atributos sexo mujer, 14 y 15 años de edad, ser repitente, con necesidades educativas especiales, con rotativa educacional y tipo de enseñanza humanista, son menos predominantes entre los estudiantes que originan estas unidades de significado. Los porcentajes de estos atributos en esta subcategoría son inferiores al menos en seis puntos porcentuales a los datos de los mismos atributos en la muestra total.

Cuadro 36: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre nociones sobre evaluación escolar

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	2	1	0	2	1	1	2	1	2	1	2	0	3	2	1	0	2	0
subtotal	3		3			3		3		3		3		3		2		
Rendimiento Medio 1° y 2°	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	n/a	n/a	n/a
subtotal	1		1			1		1		1		1		1		n/a		
Rendimiento Medio 3° y 4°	2	3	0	0	5	2	3	4	1	0	5	0	5	2	3	1	3	1
subtotal	5		5			5		5		5		5		5		5		
Rendimiento Avanzado	7	3	0	3	7	0	10	10	0	0	10	0	10	4	6	6	4	0
subtotal	10		10			10		10		10		10		10		10		
Total por atributo	12	7	1	5	13	3	16	3	1	18	0	19	9	10	7	9	1	
	19		19			19		19		19		19		19		17		
Total por atributo en %	63	37	5	26	68	16	84	84	16	5	95	0	100	48	52	41	53	6
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra
 ⊙ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Categoría Estudiante (2): Actitud y relación con el aprendizaje escolar

Esta categoría contiene las intervenciones de los estudiantes que describen ciertas actitudes que influyen en la relación que establecen con el aprendizaje escolar. Se han conformado tres subcategorías:

- a. **Gustos e intereses académicos**
- b. **Querer aprender**
- c. **Esfuerzo personal**

Cuadro 37: Subcategorías emergentes en el discurso de los estudiantes respecto a su **actitud y relación con el aprendizajes escolar**

Subcategorías	Unidades de significado por agrupamiento				
	Unidades de significado	Rendimiento básico	Rendimiento medio (1ºy2º)	Rendimiento medio (3ºy 4º)	Rendimiento avanzado
Gustos e intereses académicos	42	19	15	6	2
Querer aprender	31	2	10	7	12
Esfuerzo personal	14	3	5	1	5
Total	87	24	30	14	19

De las tres subcategorías, en el total de unidades, destaca **gustos e intereses académicos** que corresponde a casi la mitad de unidades de significado reunidas en la categoría. También destacan en el total los estudiantes de primer y segundo año medio, por ser los autores de la mayor parte de las unidades de significado en la categoría.

Por agrupamiento según rendimiento destacan los estudiantes de **rendimiento básico y rendimiento medio** en la autoría de las unidades de significado.

Subcategoría a (Estudiante, Actitud y relación con el aprendizaje escolar): Gustos e intereses académicos

“uno tiene su ramo preferido, a mí me gusta arte, me gusta hacer cursos y cosas de eso” (G: 4; 105)

Esta subcategoría contiene el discurso emergido de los estudiantes en torno a sus gustos e intereses académicos y sus proyecciones educativas. Estas opciones y preferencias por ciertas materias escolares influyen de manera importante en la actitud y relación con el saber escolar y por extensión en el proceso de aprendizaje de ese saber. En algunos casos actuará como estímulo y en otros casos es descrito más bien como un obstáculo.

Se han distinguido cuatro ejes y matices en este discurso. **Eje y matices: Gusto e interés académico por el saber escolar.** Algunos estudiantes describen su gusto e interés académico a partir de los temas del propio saber escolar. Este interés en algunos casos es anterior a la experiencia escolar, en otros está fundado en la proyección educativa del estudiante. En ambos casos se percibe que el interés es un facilitador del proceso de aprendizaje. Algunas referencias también hacen visible el poco interés por un saber escolar a partir de la experiencia escolar, en esta situación el interés actúa como un obstáculo para el aprendizaje. Los estudiantes lo enuncian del siguiente modo:

“vivo más pendiente del arte en realidad, no tanto de mis materias principales” (G: 3; 168c)

“en historia porque realmente siempre me ha fascinado investigar más allá de lo que me enseñan, lo mismo en biología” (G: 6; 140a)

“mi materia favorita ha sido lenguaje, que es porque soy muy detallista en la ortografía, me gusta leer” (G: 6; 150a)

“me gusta y me encanta pintar, igual no dibujo tan bien, me gusta artes y me va bien” (G: 10; 145a)

“lo que más me gusta hacer es lenguaje, no me concentro mucho, no tengo tan buenas notas, pero es lo que más me gusta” (G: 10; 171b)

Sobre el interés académico relacionado con la proyección educativa, los estudiantes dicen:

“quiero ser ingeniero informático y siempre le he puesto atención a las matemáticas por lo mismo, porque después me va a servir” (G: 4; 68b)

“matemáticas, para aprender más adelante en la universidad sobre la materia con cálculo” (G: 10; 117)

“en química me va bien porque quiero estudiar algo relacionado con eso, entonces igual me gusta y lo entiendo” (G: 10; 154)

“las mejores clases son las que a uno le interesaría llegar a implementar el conocimiento al futuro, todas las que se asemejen más a lo que quiero ser a futuro” (G: 12; 28)

Las situaciones en que el poco interés es un obstáculo en el proceso de aprendizaje, los estudiantes las refieren así:

“no me gustan las matemáticas, no me gustan porque tú te tienes que saber de memoria” (G: 7; 39c)

“uno siempre tiene una clase favorita” (G: 10; 27)

“no, historia no tiene ni un «brillo»” (G: 10; 153)

“nunca me ha gustado historia, no me gusta aprender de memoria, hay que aprender del presente, tienen que modificar la historia” (G: 10; 178, 180)

“a mí en lenguaje no me gusta, que es como algo que tú lo sabí pero colocan como nombres, entonces es como tonto pero...” (G: 11; 20, 21, 22)

Eje y matices: Gusto e interés académico basado en las aptitudes. Los estudiantes describen también una relación entre gusto e interés académico con sus aptitudes. Ellos asocian una aptitud determinada como base de este gusto o interés por un saber escolar. Ellos lo dicen así:

“me veo buena pal’ «leseo» pero en matemática, no, nadie me la gana” (G: 2; 162b)

“porque siempre he sabido y me gusta, es como que el ramo [matemáticas] lo veo así y lo aprendo «al tiro»” (G: 4; 104b)

“siempre me ha gustado el inglés, cuando chico me sabía los colores, los números” (G: 6; 149)

“arte porque no pinto tan mal y me gusta” (G: 10; 158a)

Eje y matices: Gusto e interés por un saber escolar basado en el rendimiento. En este caso las intervenciones de los estudiantes revelan que el gusto e interés por un saber escolar se origina en las calificaciones que logran. Se puede decir que a mejor rendimiento existen más posibilidades de activar el interés y gusto por el saber escolar. Ellos lo expresan así:

“el año pasado me iba súper bien en lo que era la configuración electrónica y todo eso, me gustó” (G: 6; 155)

“me gusta lenguaje, me va bien” (G: 10; 144b)

“lenguaje porque no son tan complicá las cosas” (G: 10; 158b)

Eje y matices: Gusto e interés académico basado en la mediación docente. Por último también los estudiantes aluden y relacionan el gusto e interés por un saber escolar con la mediación docente. Describen experiencias en que la mediación puede modificar su grado de interés por un saber escolar determinado. Ellos lo dicen así:

“me gusta lenguaje, el profesor Leonardo es terrible buen profesor” (G: 2; 52a)

“a mí nunca me gustó la historia, ahora nos hace otro profesor, él hace las clases como más entretenidas o sea él «tira la talla», te «tira chistes», entonces te da como gusto escucharlo” (G: 8; 3d)

“me gusta matemáticas con la profe’ que hay ahora” (G: 11; 24)

“quiero estudiar pedagogía para no ser como mi profesora, es como mi objetivo” (G: 7; 85b)

La revisión de los datos de frecuencia de este discurso configura las siguientes características: suman 42 unidades de significado. En dos grupos de discusión no se ha identificado unidades de significado. En los diez grupos que se identificaron unidades de significados los volúmenes fluctúan entre uno y quince. En los grupos de discusión que aportaron menos unidades de significado a la subcategoría predominan estudiantes de tercero y cuarto medio. En cambio en los dos grupos de discusión con mayor número de unidades de significado estuvieron constituidos por estudiantes de primero y segundo año de educación media.

Según el atributo rendimiento destacan los agrupamientos de estudiantes de rendimiento básico y avanzado como autores de la mayor y menor cantidad de unidades de significado de la subcategoría respectivamente.

Cuadro 38: Unidades de significado sobre **gustos e intereses académicos** como elemento de actitud y relación de los estudiantes con el aprendizaje escolar

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Gustos e intereses académicos	42	1	15	3	3	12	0	2	2	2	1	0	1
		19			15			6			2		

La relación del discurso producido por los estudiantes en esta categoría con los demás atributos se caracteriza del siguiente modo (cuadro 39):

Los atributos de sexo, 16 años, asistencia a clases, maternidad/paternidad, rotativa educacional y tipo de enseñanza científica y técnica, no registran diferencias significativas con respecto a la configuración muestral del atributo en la muestra total.

Registran diferencia significativa los datos de los atributos 14 y 15 años, no repitencia, sin necesidades educativas especiales y tipo de enseñanza humanista. Los porcentajes de estos atributos en el discurso sobre los gustos e intereses académicos de los estudiantes superan en al menos seis puntos porcentuales los datos de los mismos atributos en la conformación de muestra. En cuanto a la frecuencia, estos atributos predominan en este discurso.

Situación opuesta registran los atributos de edad 17 y 18 años, ser repitente y sin necesidades educativas especiales. En estos casos los porcentajes se sitúan al

menos seis puntos por debajo de los datos de los mismos atributos en la conformación de la muestra. Se considera que estos atributos tienen menos significancia en el discurso producido.

Cuadro 39: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre gustos e intereses académicos como actitud y relación con el aprendizaje de materias escolares de los estudiantes

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	9	11	13	5	2	6	14	13	7	16	4	0	20	10	10	2	0	0
subtotal	20		20			20		20		20		20		20		2		
Rendimiento Medio 1° y 2°	9	4	10	3	0	0	13	12	1	0	13	0	13	9	4	n/a	n/a	n/a
subtotal	13		13			13		13		13		13		13		n/a		
Rendimiento Medio 3° y 4°	2	5	0	3	4	1	6	6	1	5	2	0	7	4	3	3	4	0
subtotal	7		7			7		7		7		7		7		7		
Rendimiento Avanzado	4	1	0	3	2	0	5	5	0	0	5	0	5	3	2	2	0	0
subtotal	5		5			5		5		5		5		5		2		
Total por atributo	24	21	23	14	8	7	38	36	9	21	24	0	45	26	19	7	4	0
	45		45			45		45		45		45		45		11		
Total por atributo en %	53	47	51	31	18	16	84	80	20	47	53	0	100	58	42	64	36	0
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra
 ⊙ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Subcategoría b (Estudiante, Actitud y relación con el aprendizaje escolar): **Querer aprender**

“le dije «no podí encontrar malo al profe’ si tú soy la que no estudia y no se aprende las cosas», porque él lo da por «pasao’», no te va a estar explicando todas las clases lo mismo pa’ ir avanzando, o sea es tu responsabilidad, el que quiere aprender aprende y el que quiere estudiar, estudia” (G: 8; 7, 8, 9)

También los estudiantes aludieron en sus intervenciones a la voluntad y disposición personal al aprendizaje. Estas intervenciones conforman esta subcategoría **querer aprender**.

Se han identificados dos ejes: querer aprender como requisito para el estudiante y querer aprender como condición voluble en el aprendizaje escolar.

Eje y matices: Querer aprender como requisito para el estudiante. Querer aprender o no para los estudiantes incide de manera importante en el proceso de aprendizaje escolar. Querer aprender es descrita por ellos como una actitud dinámica y modificable. Ellos hablan de motivación, indiferencia, buen ánimo, disposición a aprender. Sus intervenciones lo comunican así:

“hay que poner también parte de nosotros para que el profesor pueda enseñar; para que sean mejores las clases” (G: 3; 154b, 155)

“la indiferencia de algunos alumnos” (G: 5; 42)

“creo que de parte de los estudiantes debe haber una motivación, si toca matemática que estemos motivados para hacer matemáticas” (G: 7; 2a)

“los estudiantes reclaman de que no saben, de que no aprenden o que la educación es mala y ni si quiera ellos se motivan a aprender” (G: 8; 1d)

“si hubiera la misma disposición de todos los alumnos se avanzaría mejor” (G: 8; 67c)

“uno está más preocupado de cómo ir al colegio pa’ que no lo reten, que ir a estudiar” (G: 10; 267)

“depende de uno, porque si estai’ en un grupo que ninguno sabe nada y tú querí aprender, tendrías que ir donde la profe’, que ella te explique y tú tratar de enseñarlo también” (G: 4; 173)

“y también si uno quiere aprender o no” (G: 6; 148)

“si no poní atención es porque tú no querí aprenderlo” (G: 8; 75b)

“si tení la intención de aprender vai a aprender, pero si no, no vai a aprender nunca” (G: 11; 46)

Eje y matices: Querer aprender como condición voluble en el aprendizaje escolar. En este tópico querer aprender es descrito como una condición modificable o dinámica de los estudiantes. Ellos lo manifiestan así.

“pero es porque ustedes tienen que motivarse, si ustedes no se motivan el profe’...” (G: 3; 77b)

“pero también fue influenciada por mi ánimo, yo había llegado con un buen ánimo y creo que eso afectó” (G: 6; 23b)

“creo que de parte de los estudiantes debe haber una motivación, si toca matemática que estemos motivados para hacer matemáticas” (G: 7; 2a)

“sí, uno también dar interés de aprender” (G: 11; 325a)

Cuadro 40: Unidades de significado sobre **querer aprender** como elemento de actitud y relación de los estudiantes con el aprendizaje escolar

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Querer aprender	31	0	2	0	4	6	0	1	3	3	2	1	9
		2			10			7			12		

Este discurso está constituido por 31 unidades de significado, que se originaron en diez de los doce grupos de discusión constituidos. Los aportes por grupo al total de unidades de significado fluctúan entre uno y nueve. En los grupos con menor número de unidades de significado identificadas predominan los estudiantes de tercero y cuarto año medio. Según los datos por agrupamiento, los grupos de discusión que estuvieron constituidos por estudiantes de **rendimiento avanzado** son quienes producen mayor número de unidades de significado. Por contraparte los grupos constituidos por estudiantes de **rendimiento básico** registran la menor cantidad de unidades.

Según los datos porcentuales de los demás atributos relacionados con este discurso sobre **querer aprender**, (cuadro 41), se constata: que los datos de los atributos 14, 15 y 16 años, maternidad/paternidad, rotativa educacional y tipo de enseñanza técnica no registran diferencias significativas con los datos de la conformación de la muestra total.

Una segunda situación se da con los datos de los atributos sexo hombre, edad 17 y 18 años, no repitencia, asistencia normal, sin necesidades educativas especiales y tipo de enseñanza humanista en que predominan los estudiantes que originan las unidades de significado, dado que los porcentajes superan en más de seis puntos porcentuales la configuración de la muestra total.

Por último, en este caso de las unidades de significado sobre querer aprender, son menos predominante los atributos de sexo mujer, ser repitente, baja asistencia, con necesidades educativas especiales y tipo de enseñanza científica. En todos estos casos los porcentajes están al menos seis puntos porcentuales por debajo de los porcentajes que configuran la muestra total de estudiantes convocados.

Cuadro 41: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre **querer aprender** como actitud y relación de los estudiantes con el aprendizaje de materias escolares

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	2	1	1	2	0	2	1	2	1	3	0	0	3	3	0	0	0	0
subtotal	3		3			3		3		3		3		3		0		
Rendimiento Medio 1° y 2°	3	3	3	3	0	0	6	6	0	0	6	0	6	3	3	n/a	n/a	n/a
subtotal	6		6			6		6		6		6		6		n/a		
Rendimiento Medio 3° y 4°	3	5	0	0	8	4	4	7	1	0	8	0	8	6	2	3	4	1
subtotal	8		8			8		8		8		8		8		8		
Rendimiento Avanzado	17	6	4	6	13	0	23	23	0	0	23	0	23	12	11	14	2	0
subtotal	23		23			23		23		23		23		23		16		
Total por atributo	25	15	8	11	21	6	34	38	2	3	37	0	40	24	16	17	6	1
	40		40			40		40		40		40		40		24		
Total por atributo en %	62	38	20	28	52	15	85	95	5	8	92	0	100	60	40	71	25	4
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra
 ⊙ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Subcategoría c (Estudiante, actitud y relación con el aprendizaje escolar): **Esfuerzo personal**

“es que si uno se deja llevar por los demás «nadie hace na’ y tú tampoco»; no; a mi igual me cuesta aprender con la profe’ de matemáticas; pero uno poniéndole empeño vai’ a aprender lo que querí’ saber, pero depende de ti, si tú querí’ ser flojo soy flojo, pero si querí’ aprender le vai’ a poner hartito empeño, no depende de los demás depende de ti” (G: 4; 175, 176, 177, 178, 179)

Los estudiantes también aludieron en su conversación captada al esfuerzo como una manera de relación con el aprendizaje escolar. Las intervenciones que se refieren a la disposición a superar o no las dificultades y desventajas en el aprendizaje de las materias escolares han sido incluidas en esta subcategoría.

Eje y matices: El esfuerzo personal como plus del estudiante. En el discurso producido sobre el esfuerzo personal, los estudiantes lo describen en ciertos casos como un complemento valioso en el proceso de aprendizaje escolar. La constancia del esfuerzo también se hace visible en las alusiones que lo caracterizan como empeño, intento o enfocarse. Su discurso es:

“como quiero ser ingeniero, sé que matemáticas me va a servir, como que uno se «enfoca» al ramo que me va a servir pa’ futuro” (G: 4; 108, 110)

“es que si uno se deja llevar por los demás, no; en cambio si uno se quiere esforzar” (G: 4; 175)

“los alumnos que les cuesta más, lo copian no se preocupan de intentar hacerlo ellos y todos los que no aprendieron no van a saber cómo hacerlo” (G: 5; 79)

“biología igual me gusta, solamente que me falta práctica y poner un poco más de mi parte” (G: 6; 150b)

“una cosa es que no te guste y la otra es ser flojo... hay que estudiarlo porque si no te gusta vai’ a tener un promedio mediocre; si po’dis más, tení’ que dar” (G: 8; 14c)

“no soy bueno en casi nada, pero trato de hacerlo lo mejor posible, me desconcentro muy fácilmente” (G: 10; 171a)

Cuadro 42: Unidades de significado sobre **esfuerzo personal** como elemento de actitud y relación de los estudiantes con el aprendizaje escolar

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Esfuerzo personal	14	0	2	1	3	2	0	0	1	0	0	2	3
		3			5			1			5		

Como se puede constatar en el cuadro anterior, siete de doce grupos de discusión constituidos son el origen de las 14 unidades de significado que conforman esta subcategoría **esfuerzo personal**. El volumen de unidades de significado por grupo fluctúa entre uno y cinco. En los grupos con menor volumen de unidades de significado predominan estudiantes de **tercero y cuarto año de educación media**. El grupo de discusión con mayor número de unidades de significado aportadas a esta subcategoría estuvo constituido por estudiantes de **primero y segundo año de educación media**.

El agrupamiento constituido por estudiantes de rendimiento medio de tercer y cuarto de educación media registra el menor volumen producido de unidades de significado. Y los grupos constituidos por estudiantes de **rendimiento medio de primero y segundo medio y rendimiento avanzado** son el origen de la mayor parte de las unidades de significado de esta subcategoría.

En el cuadro 43 podemos leer el grado de preponderancia de los demás atributos en el discurso producido sobre **el esfuerzo personal** como parte de la actitud y relación de los estudiantes con los aprendizajes escolares. Los porcentajes de los atributos sexo, 16, 17 y 18 años, repitencia, necesidades educativas especiales, maternidad/paternidad, rotativa educacional, tipo de educación técnica, no difieren significativamente de los datos de la configuración de la muestra total de estudiantes convocados.

Destacan proporcionalmente entre los estudiantes que dieron origen a las unidades de significado los atributos: baja asistencia y tipo de enseñanza

humanista. En estos casos, los porcentajes de estos atributos superan en más de seis puntos porcentuales la configuración de la muestra total.

Por contraparte los atributos con menos presencia entre los estudiantes que configuraron este discurso se cuentan: 14 y 15 años, asistencia normal y tipo de enseñanza científica. Los porcentajes de estos atributos están al menos seis puntos porcentuales por debajo de la configuración de la muestra total.

Cuadro 43: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre **esfuerzo personal** como actitud y relación con el aprendizaje de materias escolares

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	3	2	1	1	3	4	1	2	3	4	1	0	5	3	2	1	0	0
subtotal	5		5			5		5		5		5		5		1		
Rendimiento Medio 1° y 2°	0	3	1	1	1	1	2	1	2	0	3	0	3	1	2	n/a	n/a	n/a
subtotal	3		3			3		3		3		3		3		n/a		
Rendimiento Medio 3° y 4°	0	2	0	0	2	0	2	1	1	0	2	0	2	1	1	2	0	0
subtotal	2		2			2		2		2		2		2		2		
Rendimiento Avanzado	7	1	1	4	3	0	8	8	0	0	8	0	8	5	3	3	0	0
subtotal	8		8			8		8		8		8		8		3		
Total por atributo	10	8	3	6	9	5	13	12	6	4	14	0	18	10	8	6	0	0
	18		18			18		18		18		18		18		6		
Total por atributo en %	56	44	17	33	50	28	72	67	33	22	78	0	100	56	44	100	0	0
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra
 ⊙ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Categoría Estudiante (3): Actuaciones para aprender

En las intervenciones de los estudiantes emergen actuaciones que ellos describen como intrínsecas y que se relacionan con el proceso de aprendizaje escolar. Se han distinguido cuatro subcategorías que componen y describen estas **actuaciones para aprender**:

- a. **Poner atención**
- b. **Autocontrol conductual o autodisciplina**
- c. **Trabajar, y**
- d. **Participar**

Cuadro 44: Subcategorías emergentes en el discurso de los estudiantes respecto a **sus actuaciones para aprender** en el proceso de su aprendizaje escolar

Subcategorías	Unidades de significado por agrupamiento				
	Unidades de significado	Rendimiento básico	Rendimiento medio (1ºy2º)	Rendimiento medio (3ºy 4º)	Rendimiento avanzado
Poner atención	49	5	15	16	13
Autocontrol conductual	19	0	8	5	6
Trabajar	10	1	5	1	3
Participar	6	0	1	2	3
Total	84	6	29	24	25

Considerando los totales que registran cada una de las subcategoría destaca la actuación **poner atención** que suma más de la mitad de unidades de significado contenidas en la categoría. Otro aspecto que destaca es el nivel que cursan los estudiantes autores de estas unidades de significado. Se puede constatar que en la autoría de las unidades de significado predominan los estudiantes de **tercer y cuarto año medio**.

Subcategoría a (Estudiante, Actuaciones para aprender): **Poner atención**

“si uno no está tomando atención, le pregunta al profesor: «sabe que no entendí»; así no tiene sentido que le expliquí si no está tomando atención” (G: 8; 72b)

Las intervenciones y alusiones que se refieren a mantener la concentración y atención en el quehacer y los diferentes tipos de intervenciones del docente durante la clase, conforman esta subcategoría.

En el discurso captado se han distinguidos tres ejes en torno a poner atención en clases: **como responsabilidad del rol de estudiante, como acto selectivo y como respuesta a la mediación del docente**. Los dos últimos matices permiten un margen de intervención para los docentes en el sentido de activar y sostener la atención de sus estudiantes.

Eje y matices: Poner atención como responsabilidad del estudiante. En este caso los estudiantes aluden y describen la actuación *poner atención* como parte de sus responsabilidades en el aprendizaje escolar. En ellas relacionan en parte el éxito o fracaso en sus aprendizajes escolares con esta actuación. Los estudiantes lo comentan así:

“si uno no toma atención no aprende, solamente es tomando atención, aunque no te guste tomándole atención vaí a aprenderlo” (G: 2; 91a)

“toma atención cuando te explican la materia” (G: 4; 11)

“en mi curso el año pasado, empezaban a reclamarle a un profesor solamente pa’ que no hiciera una prueba o pa’ que simplemente quitarse de encima alguna guía y en realidad en las clases normalmente algunos no más aprendían que eran los que tomaban atención” (G: 8; 6a)

“uno dice: «si hubieran más ‘cabros’» como yo que están tomando atención al profe’, uno aprendería mejor »” (G: 8; 47d)

“la clase de matemáticas, la mayoría no ponía atención y reclamaban con que no sabían” (G: 8; 52b)

“la buena clase depende del estudiante, si él quiere que la clase sea buena él va a tener que tomar atención; si quiere que sea mala no va a tomar atención” (G: 9; 2b)

“creo que cualquiera prestando atención va a entender” (G: 11; 45a)

Eje y matices: Poner atención como acto selectivo. En este tópico se reúnen las unidades de significado que describen la actuación poner atención como una acto volitivo y selectivo de los estudiantes. Ellos lo expresan así:

“pero yo no le voy a tomar atención a algo que no me gusta, tiene que llamarme la atención” (G: 2; 92)

“la atención va en cada uno, uno sabe a quién le pone atención y a qué no” (G: 2; 71b)

“es uno el que no le pone atención a él” (G: 4; 23b)

“presta’ atención si te interesa la materia” (G: 11; 81b)

Eje y matices: Poner atención como respuesta a la mediación docente. En este caso los estudiantes asocian su actuación poner atención con la mediación docente. Ellos lo plantean así:

“porque ella como no sabe explicar entonces los alumnos se distraen y no le toman atención” (G: 1; 67b, 68)

“antes le ponía atención a ese profe’ porque era entretenido” (G: 4; 28a)

“el orden de las mesas; no está bien que estén todos separados, cuando los juntan a todos adelante y logran que todos tomen atención y estén enfocados en algo, es porque están más cerca” (G: 5; 58)

“que logre captar la atención de los grupos; que el profesor logre captar la atención de todos” (G: 5; 59b)

“cuando el profesor se coloca a dialogar quizás uno le va a colocar más atención” (G: 9; 39)

“pa’ que nosotros le prestemos atención al profesor deberían ocupar una manera mejor de enseñarnos” (G: 10; 244)

“las clases no son entretenidas, entonces no todos le prestan atención” (G: 11; 18b)

“en su clase aplica todos los sistemas de aprendizajes, entonces todos les van a prestar atención” (G: 11; 130)

La subcategoría **poner atención** contiene 49 unidades de significado que condensan 59 intervenciones. Se originan en once de los doce grupos de discusión.

Cuadro 45: Unidades de significado sobre **poner atención** como una actuación estudiantil en el aprendizaje escolar

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Poner atención	49	1	3	1	8	3	4	9	0	7	3	4	6
		5			15			16			13		

El volumen de unidades de significado por grupo de discusión oscila entre uno y nueve. La mayor parte de las unidades de significado tiene como autores a estudiantes de tercer y cuarto año medio. Y considerando el atributo rendimiento académico destaca los estudiantes de **rendimiento medio y rendimiento básico** como los que más y menos (respectivamente) participan en la autoría de estas unidades de significado.

Respecto de los atributos sexo, 17 y 18 años de edad, repitencia, asistencia, necesidades educativas especiales y tipo de enseñanza humanista no registran diferencias consideradas significativas con respecto a la conformación de la muestra total de estudiantes convocados.

Los atributos 16 años, ser madre o padre, con rotativa educacional y tipo de enseñanza técnica se consideran como predominantes en la autoría de las unidades de significado y sus matices, dado que sus porcentajes superan en más de seis puntos porcentuales la conformación de la muestra total.

En contraparte los atributos menos predominantes en este discurso sobre **poner atención** como actuación de los estudiantes en el aprendizaje escolar son: 14 y 15 años, no ser madre o padre, sin rotativa educacional y tipo de enseñanza

científica. En todos estos casos los porcentajes están por debajo de seis puntos porcentuales respecto de la conformación de la muestra.

Cuadro 46: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre **poner atención** como una actuación para aprender

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Si	No	H	C	T
Rendimiento Básico	3	7	4	4	2	4	6	7	3	5	5	0	10	9	1	0	0	0
subtotal	10			10		10		10		10		10		10		0		
Rendimiento Medio 1° y 2°	3	4	2	5	0	4	3	3	4	2	5	1	6	5	2	n/a	n/a	n/a
subtotal	7			7		7		7		7		7		7		n/a		
Rendimiento Medio 3° y 4°	7	10	0	2	15	5	12	12	5	0	17	6	11	10	7	5	7	5
subtotal	17			17		17		17		17		17		17		17		
Rendimiento Avanzado	14	6	1	12	7	0	20	20	0	0	20	0	20	16	4	9	2	0
subtotal	20			20		20		20		20		20		20		11		
Total por atributo	27	27	7*	23	24	13	41	42	12	7	47	7*	47*	40	14*	14	9*	5
	54			54		54		54		54		54		54		28		
Total por atributo en %	50	50	13	43	44	24	76	78	22	13	87	13	87	74	26	50	32	18
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra
 ⊗ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Subcategoría b (Estudiante, Actuaciones para aprender): **Autocontrol conductual**

“hay momentos para el leseo y momentos para aprender” (G: 3; 156b)

La autodisciplina entendida principalmente como autorregulación conductual durante las horas de clases, es otra de las actuaciones para aprender que emerge en la conversación de los estudiantes convocados.

Se han identificado dos ejes temáticos: **El autocontrol conductual colectivo y el autocontrol conductual individual**. En ambos casos el autocontrol conductual se relaciona y compromete el aprendizaje escolar.

Eje y matices: el autocontrol conductual colectivo. A nivel de comportamiento colectivo los estudiantes describen distintos tipos de actuaciones que interfieren en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes lo comentan del siguiente modo:

“cuando uno tiene un espacio en una clase se arma un desorden y no entendemos nada” (G: 2; 6a)

“llegué acá y me sorprendí que prendieran cosas en la sala, me sorprendí que se tiraran papeles en la sala, que dijeran groserías en la sala” (G: 2; 275b)

“si ustedes lo están presionando, están tirando papeles, están gritando o están parándose están haciendo «las mil y una», él no va a poder, decirles: «chiquillos les voy a explicar la materia», porque ustedes no lo van a «pescar» (G: 3; 151)

“por ejemplo en mi curso molestan más que la «reverenda», yo también lo hago” (G: 3; 156a)

“para mi es importante la tranquilidad, si nos explican y no hay tranquilidad para escuchar no se puede aprender” (G: 5; 1a)

“gritos de parte de los alumnos, es bien constante eso” (G: 6; 57)

“si en esa cantidad de alumnos el quince por ciento o el cincuenta por ciento está haciendo desorden, está escuchando música ¿de qué sirve la calidad del profesor y la calidad de atención de los alumnos?” (G: 7; 3)

“pero en su mayoría simplemente se dedicaban a puro molestar” (G: 8; 6b)

Eje y matices: El autocontrol conductual como conducta individual. Los estudiantes dicen:

“si uno se dedica a leer en la clase, no aprende... a escuchar música, no aprende” (G: 2; 91b)

“no hacer desorden cuando el profesor está hablando” (G: 6; 17)

“no escuchar música cuando el profesor explica” (G: 6; 20)

“desorden, molestan, chatean...” (G: 9; 18)

Se han identificado 19 unidades de significado referidas al **autocontrol conductual**. Siete de los doce grupos de discusión son el origen de ellas. Entre estos grupos de discusión el volumen de unidades de significado fluctúa entre uno y siete. Destacan como autores de ellas estudiantes de **rendimiento medio** y por nivel los estudiantes de **tercer y cuarto año medio**.

Cuadro 47: Unidades de significado sobre **autocontrol conductual** como una actuación estudiantil para aprender

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Autocontrol	19	0	0	0	0	7	1	4	1	0	4	1	1
		0			8			5			6		

Los atributos sexo, 14 y 15 años, repitencia, asistencia tienen valores muy similares a datos de configuración la muestra total.

Por su parte, porcentajes de los atributos 17 y 18 años edad, sin necesidades educativas especiales, ser madre o padre, con rotativa educacional y el atributo tipo de enseñanza técnica superan en más del seis por ciento los datos de la conformación de la muestra total. Es decir, estos atributos tienen mayor preponderancia en las unidades de significado de esta subcategoría.

Los atributos con menos presencia en este discurso sobre la autocontrol conductual como actuación para el aprendizaje escolar son: 16 años, con

necesidades educativas especiales, no ser madre o padre, sin rotativa educacional, tipo de enseñanza científica y humanista. Los porcentajes de estos atributos están al menos seis puntos porcentuales por debajo de los porcentajes de estos atributos en la conformación de la muestra total de estudiante convocados.

Cuadro 48: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre **autocontrol conductual** como una actuación para aprender en la sala de clases

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
subtotal	0		0			0		0		0		0		0		0		
Rendimiento Medio 1° y 2°	5	4	5	4	0	1	8	7	2	0	9	1	8	5	4	n/a	n/a	n/a
subtotal	9		9			9		9		9		9		9		n/a		
Rendimiento Medio 3° y 4°	3	2	0	0	5	3	2	3	2	0	5	3	2	5	0	1	1	3
subtotal	5		5			5		5		5		5		5		5		
Rendimiento Avanzado	3	3	0	0	6	0	6	6	0	0	6	0	6	4	2	4	2	0
subtotal	6		6			6		6		6		6		6		6		
Total por atributo	11	9	5	4	11	4	16	16	4	0	20	4	16	14	6	5	3	3
	20		20			20		20		20		20		20		11		
Total por atributo en %	55	45	25	20	55	20	80	80	20	0	100	20	80	70	30	46	27	27
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra
 Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Subcategoría c (Estudiante, actuaciones para aprender): Trabajar

“sinceramente no hacíamos nada, fue como súper «chanta» porque no aprendí nada” (G: 4; 172b)

Otra de las actuaciones para aprender descrita por los estudiantes es **trabajar**, que se refiere a la disposición personal a realizar las actividades y tareas propuestas por el docente en el contexto de un aprendizaje escolar.

En las intervenciones de los estudiantes sobre esta actuación se ha identificado **un eje: trabajar como auto exigencia del estudiante**. Para los estudiantes **trabajar** es una actuación personal; según el grado de implicación en ella, influye positiva o negativamente en su aprendizaje escolar. Las características de esta actuación y su relación con el aprendizaje, los estudiantes las comunican del siguiente modo:

“la profesora dice «los que hagan la tarea van a tener un punto» y nadie la hace ni por eso” (G: 2; 197c)

“uno se aburra o no, tiene que por lo menos leer y rescatar lo más importante” (G: 4; 10)

“tení una clase el jueves y tenía hasta el otro jueves pa’ avanzar algo, si no lo avanzai’ es problema tuyo, o sea no seai’ flojo, ahí ya es flojera” (G: 8; 81)

“pero el hacer los trabajos va en uno, por ejemplo yo me doy el tiempo de leer, de redactar no de recortar y pegar, en cambio lo que hacen todos los alumnos es «copiar y pegar» y ahí no aprendí nada” (G: 8; 83b)

De la revisión de datos de esta subcategoría, se obtiene que solo en cinco de los doce grupos de discusión se identificaron intervenciones donde se alude a esta actuación. Entre estos grupos el volumen de unidades de significado fluctúa entre uno y cinco. Destacando como autores en el total de unidades de significados **estudiantes de primer y segundo año medio**; y en cuanto al rendimiento destacan los estudiantes de **rendimiento avanzado**.

Cuadro 49: Unidades de significado sobre **trabajar** como una actuación estudiantil en el aprendizaje escolar

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Trabajar	10	1	0	0	5	0	0	1	0	0	0	0	3
		1			5			1			3		

Según la información del cuadro 50, se infiere la relación de los demás atributos de los estudiantes que originaron el discurso en torno a esta subcategoría. Por una parte, los atributos necesidades educativas especiales, maternidad/paternidad y tipo de enseñanza técnica no registran diferencias significativas con los datos que caracterizan a la muestra total.

Los atributos sexo hombre, 16 años, sin repitencia, asistencia normal, con rotativa educacional y tipo de enseñanza humanista registran una proporcionalmente mayor incidencia, pues sus porcentajes superan en más de seis puntos porcentuales los respectivos datos en la configuración de la muestra total.

En el caso contrario se sitúan los atributos sexo mujer, edad 14, 15, 17 y 18 años, ser repitente, asistencia baja, sin rotativa educacional y tipo de enseñanza científica. En estos casos los datos están más de seis puntos porcentuales por debajo de los datos de muestra total. Según esta relación, estos atributos son menos preponderantes en el discurso emergido sobre **trabajar** como actuación de los estudiantes en el aprendizaje escolar.

Cuadro 50: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado referidas a trabajar como una actuación personal de los estudiantes para aprender en la sala de clases

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0
subtotal	1		1			1		1		1		1		1		0		
Rendimiento Medio 1° y 2°	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	n/a	n/a	n/a
subtotal	1		1			1		1		1		1		1		n/a		
Rendimiento Medio 3° y 4°	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0
subtotal	1		1			1		1		1		1		1		1		
Rendimiento Avanzado	7	1	0	6	2	0	8	8	0	0	8	0	8	5	3	3	0	0
subtotal	8		8			8		8		8		8		8		3		
Total por atributo	9	2	0	7	4	2	9	10	1	2	9	1	10	8	3	4	0	0
	11		11			11		11		11		11		11		4		
Total por atributo en %	82	18	0	64	36	18	82	91	9	18	82	9	91	73	27	100	0	0
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra
 ⊙ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Subcategoría d (Estudiante, Actuaciones para aprender): Participar

“cuando uno es más chico siempre uno quiere preguntar, indagar y a veces en la básica un poco menos le cortan las alas... la idea es cambiar la educación de poder preguntar, saber más” (G: 7; 46)

Participar también emerge en discurso producido por los estudiantes como una actuación de ellos en el aprendizaje escolar. En este sentido *participar* es entendida como una iniciativa personal para exponer o compartir ideas, opiniones, dudas sobre el tema tratado en clase.

Eje y matices: Las preguntas de los estudiantes como forma de participación. Las dudas son descritas por los estudiantes en las unidades de significado identificadas como una forma natural de participación. Destacan los beneficios o inconvenientes que tiene para su aprendizaje escolar, poder compartirlas o no en clases. Estas ideas ellos la exponen del siguiente modo:

“y preguntarle cuando tiene alguna duda” (G: 5; 2c)

“cuando tengo dudas le pregunto, y él le puede responder a uno de una buena forma y eso por lo menos a mí me gusta” (G: 7; 88a)

“que hagan preguntas porque así uno más aprende porque de las equivocaciones, después hay otra persona que sabe, que todos participen” (G: 8; 2e)

“es que a veces igual da vergüenza intervenir, porque a veces la pregunta son como que... pensarán que es muy tonta” (G: 6; 26)

Cuadro 51: Unidades de significado sobre **participar** como una actuación estudiantil en el aprendizaje escolar

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Participar	6	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	2	1
		0			1			2			3		

Las 6 unidades de significado identificadas en torno a la **participación** como una actuación para aprender por parte de los estudiantes, se originan en cuatro de los doce grupos de discusión convocados. El volumen fluctúa entre uno y dos unidades de significado. En los grupos donde se registran las unidades de significado **predominan estudiantes de tercero y cuarto año medio y estudiantes de rendimiento medio.**

Hecho el recuento, (cuadro 52), los atributos 14 y 15 años, asistencia, maternidad/paternidad y tipo de enseñanza técnica, los datos registran porcentajes que se consideran explicados por la conformación de la muestra total de la muestra.

Los atributos sexo mujer, 16 años, sin repitencia, sin necesidades educativas especiales, sin rotativa educacional y enseñanza humanista predominan en los estudiantes autores de las unidades de significado de esta subcategoría.

En la relación opuesta, los atributos sexo hombre, 17 y 18 años, con repitencia, con necesidades educativas especiales, con rotativa educacional y tipo de enseñanza científica son estadísticamente menos predominantes en este discurso, pues en estos casos los porcentaje de estos atributos entre los estudiantes autores de las unidades de significado están por debajo del seis puntos porcentuales respecto de la conformación de la muestra total.

Cuadro 52: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre **participación** como una actuación personal de los estudiantes para aprender en la sala de clases

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0
subtotal	1			1		1		1		1		1		1		1		
Rendimiento Medio 1° y 2°	1	1	1	1	0	0	2	2	0	0	2	0	2	0	2	n/a	n/a	n/a
subtotal	2			2		2		2		2		2		2		n/a		
Rendimiento Medio 3° y 4°	2	0	0	2	0	0	2	2	0	0	2	0	2	0	2	2	0	0
subtotal	2			2		2		2		2		2		2		2		
Rendimiento Avanzado	0	2	1	0	1	0	2	2	0	0	2	0	2	2	0	1	0	0
subtotal	2			2		2		2		2		2		2		1		
Total por atributo	3	4	2	4	1	0	7	6	1	0	7	0	7	3	4	3	1	0
	7			7		7		7		7		7		7		4		
Total por atributo en %	43	57	29	57	14	0	100	85	15	0	100	0	100	43	57	75	25	0
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra
 ⊙ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Categoría Estudiante (4): Nociones y saberes sobre su oficio

Un último aspecto emergido en la conversación captada que los estudiantes lo asumen como intrínseco a su rol en la sala de clases y en el proceso de aprendizaje escolar y se relaciona con **saberes de su oficio** como estudiantes. Ellos han detallado ciertas nociones y saberes que se originan en su experiencia como estudiantes. Se han identificado en las intervenciones aspectos como demostrar aprendizajes, adaptación a modo de enseñanza y tipos de exigencia académica que demandan sus profesores, respeto al profesor y un saber relacionado con el trato hacia el docente. A partir de estos temas emergentes se han establecidos cuatro subcategorías:

- a. **Rendir**
- b. **Adaptación a la exigencia docente**
- c. **Respeto al profesor, y**
- d. **Tratar con el profesor**

Cuadro 53: Categorías emergentes en el discurso de los estudiantes respecto a **sus nociones y saberes sobre su oficio de estudiante**

Categoría Nociones y saberes del oficio de estudiante		Unidades de significado por agrupamiento				
Subcategorías	Unidades de significado	Rendimiento básico	Rendimiento medio (1ºy2º)	Rendimiento medio (3ºy 4º)	Rendimiento avanzado	
Rendir	27	4	12	5	6	
Adaptación a la exigencia docente	22	0	13	6	3	
Respeto al profesor	19	1	4	8	6	
Tratar con el profesor	7	2	1	4	0	
Total	75	7	30	23	15	

En la categoría se cuentan 75 unidades de significado, destacando las subcategorías: **rendir** y **adaptación a la exigencia docente** por su proporción en el total de la categoría. También destaca en los totales la mayor proporción de estudiantes de **tercer y cuarto año medio** y de **rendimiento medio** en la autoría de estas unidades de significado.

Subcategoría a (*Estudiante, Nociones y saberes de su oficio de estudiante*): **Rendir**

“depende del alumno porque si no quiere hacer la actividad, no quiere hacer las cosas, él se va a sacar mala nota, va a ser problema de él” (G: 9; 48)

Esta subcategoría está formada por las intervenciones de los estudiantes que describen como responsabilidad el evidenciar mediante su rendimiento académico la apropiación de los aprendizajes escolares como un componente del *oficio*.

Se advierte en el discurso de los estudiantes un eje sobre este componente de su oficio. **Eje y matices: Rendir expresado como calificación.** En el conjunto de unidades de significado **rendir** está asociado por los estudiantes a la presión por aprobar en términos de promedio o calificación un saber escolar determinado o un año escolar; donde el fracaso o éxito en ello se asume principalmente de manera personal y es referencia en cierta medida de la identidad de los estudiante. Ellos lo indican así:

“llevo harto tiempo en el colegio porque yo me he «echado» dos ramos... dos años” (G: 2; 17b)

“nunca he aprendido a estudiar, nunca he sabido como estudiar para una prueba” (G: 5; 69b)

“un compañero en una prueba definitiva se desmayó por el estrés que le produjo tanto pensar en lo mismo siempre: «que tenía que saberlo», «que le iban a hacer una prueba» y era con nota al libro” (G: 5; 74b)

“estudiaí' o te va mal” (G: 8; 64b)

“al final no saqué buen promedio en química” (G: 9; 84b)

“todo va en el rendimiento no más, si con tal de rendir y que uno capte” (G: 11; 84)

“somos malos alumnos” (G: 1; 32)

Otro matiz dentro de esta idea de la actuación rendir, expresa un margen para la mediación docente. Este matiz los estudiantes lo expresan así:

“un profesor tiene que tener buenas relaciones con el alumno pa’ que el alumno pueda rendir y vocación” (G: 2; 62)

“me sigue yendo bien pero porque el profe’ es bueno” (G: 8; 5b)

“que a uno le vaya mal o bien igual depende del profesor porque por ejemplo si uno tiene mala relación con el profe’ no quiere estar en su ramo” (G: 9; 76)

Cuadro 54: Unidades de significado sobre **rendir** como noción y saber sobre el oficio de estudiante

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Rendir	27	3	1	0	2	0	10	2	2	1	0	4	2
		4			12			5			6		

La subcategoría contiene 27 unidades de significado originadas en nueve de los doce grupos de discusión. Las aportaciones al total de unidades de significado por grupo fluctúan entre uno y diez. La mayor parte de las unidades de significado tuvo como autores a **estudiantes de primer y segundo año medio y estudiantes de rendimiento medio**.

En el discurso producido en torno a **rendir** la relación de los estudiantes autores y los demás atributos considerados en la conformación de la muestra (ver cuadro 55) se resume del siguiente modo: solo en el caso de los porcentajes registrados en tipo de enseñanza no se registran diferencias significativas con respecto a la configuración total de la muestra de estudiantes convocados.

Predominan en frecuencia los atributos: sexo hombre, 16 años, ser repitente, baja asistencia, con necesidades educativas especiales, ser madre/padre y tener rotativa educacional. Estos atributos se sitúan al menos en seis puntos porcentuales por sobre la conformación de los atributos en la muestra total.

Por otra parte también caracteriza de cierto modo este discurso la menor presencia estadística de los atributos: sexo mujer, 14, 15, 17 y 18 años, no ser repitente, asistencia normal, sin necesidades educativas especiales, no ser madre/padre y sin rotativa educacional. Estos atributos registran porcentajes

menores al menos seis puntos porcentuales de los que registra la configuración de la muestra total.

Cuadro 55: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre **rendir** como componente del oficio como estudiante

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	2	6	3	4	1	6	2	3	5	6	2	0	8	5	3	0	3	0
subtotal	8		8			8		8		8		8		8		3		
Rendimiento Medio 1° y 2°	9	1	1	9	0	10	0	4	6	1	9	5	5	9	1	n/a	n/a	n/a
subtotal	10		10			10		10		10		10		10		n/a		
Rendimiento Medio 3° y 4°	4	2	0	3	3	2	4	3	3	0	6	1	5	3	3	3	2	1
subtotal	6		6			6		6		6		6		6		6		
Rendimiento Avanzado	3	1	0	1	3	0	4	4	0	0	4	0	4	2	2	3	0	0
subtotal	4		4			4		4		4		4		4		3		
Total por atributo	18	10	4	17	7	18	10	14	14	7	21	6	22	19	9	6	5	1
	28		28			28		28		28		28		28		12		
Total por atributo en %	64	36	14	61	25	64	36	50	50	25	75	21	79	68	32	50	42	8
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra
 ⊙ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Subcategoría b (Estudiante, Nociones y saberes sobre su oficio de estudiante):
Adaptación a la exigencia docente

“tenía que adaptarme a cada forma de enseñar de cada profesor, algunas clases costaba más que otras” (G: 4; 72b)

Otro aspecto desarrollado en la conversación captada en los grupos de discusión describe un tipo de saber que orienta cierto tipo de respuestas de los estudiantes según los estilos de enseñanza y las exigencias académicas de los docentes en el proceso de la enseñanza escolar. Toda alusión referida a este saber está contenida en esta subcategoría.

Eje y matices: La adaptación a los estilos de enseñanza y exigencias académicas como saber estratégico. Este saber les permite a los estudiantes diversificar y adecuar sus respuestas académicas según se trate de uno u otro docente. Esta adaptación determina en parte la eficiencia del oficio de estudiante. Los estudiantes lo describen así:

“si tú vai’ al ritmo de él; ve que estoy prestando atención, «al tiro», «no entendí profe’», pa’ el profe’ «al tiro»” (G: 2; 152)

“no me tocado ningún profesor así que yo diga «ah ya yo quiero que todos sean como él»; pero cada uno tiene su manera de enseñar” (G: 2; 179a)

“hay profes’ y profesoras que quieren las materias de memoria, por ejemplo el profe Antonio, te explica, no que te lo aprendai’ de memoria; él es puro apunte, es el estudio de la historia” (G: 2; 186b)

“al final todos enseñan a su manera” (G: 4; 5c)

“depende de cómo a ellos les gusta enseñar, unos escriben, otros explican, otros escriben, escribe y explican” (G: 4; 73)

“apre’ta, te apre’ta pa’ que uno aprenda, es como intensivo todo el rato; encuentro que ese es el mejor estilo, si fueran todos los profes’ así aprenderíamos de todas las clases, nos iría mejor” (G: 4; 84)

“si fueran todos los profes’ estrictos, como ella, sería mejor la educación, porque así aprendería’ de todo” (G: 4; 193, 194)

“antes me echaba a puro dormir en las clases, me sentaba al último lugar, sabía con qué profesor lo hacía; uno sabe con quién está, con quien lo hace” (G: 4; 200, 202, 204)

“si viene un profe’ que sabí’ que va a ser así «suavecito», me pego la relajá’, pero en cambio si viene la profe’ de lenguaje «aquí llegó ella y todos atentos»” (G: 4; 207)

“con él tuve un promedio siete, después llegó la profesora Rosa y la verdad es que no me va muy bien” (G: 8; 27a)

“a mí los que me exigen son mis profesores, mi profesor de física, el de matemática, el de historia, ellos te dan la exigencia” (G: 8; 64a)

“son muy cerrados los profes’... algunos tienen distintos métodos entonces uno tiene que adaptarse, a veces no te dejan aplicar el método del otro profesor” (G: 9; 86, 87, 88)

Cuadro 56: Unidades de significado sobre **adaptarse a la exigencia docente** como noción y saber sobre el oficio de estudiante

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento												
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado			
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8	
Adaptación a la exigencia docente	22	0	0	0	10	0	3	5	0	1	1	0	2	
		0			13			6			3			

Este discurso que describe **la adaptación a la exigencia docente** al que deben responder los estudiantes como parte de su oficio está conformado por 22 unidades de significado. Estas unidades de significado se originaron en seis de los doce grupos de discusión constituidos, con volúmenes que fluctúan entre uno y diez. Destacan como autores de estas unidades de significado estudiantes de **primer y segundo año de educación media**. Valorando el rendimiento destaca la mayor proporción de estudiantes de **rendimiento medio** en la autoría de las unidades de significado.

Los atributos 17 y 18 años, repitencia, asistencia, necesidades educativas espaciales, maternidad/paternidad y tipo de enseñanza científica no registran

diferencias significativas según la configuración de los atributos en la muestra total.

Los atributos que tienen mayor presencia en los estudiantes autores de este discurso con sus matices son: sexo hombre, 16 años, con rotativa educacional y tipo de enseñanza técnica. Los porcentajes de estos atributos superan en al menos seis puntos porcentuales los datos de configuración de estos mismos atributos en la muestra total.

En el caso inverso los atributos menos preponderantes entre los estudiantes que originaron las unidades de significado de esta subcategoría se cuenta: sexo mujer, 14 y 15 años, sin rotativa educacional y tipo de enseñanza humanista. En todos estos casos los porcentajes son menores al menos en seis puntos porcentuales respecto de la configuración porcentual del atributo en la muestra total.

Cuadro 57: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre adaptación a la exigencia docente como noción sobre su oficio como estudiante

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	4	0	0	0	4	4	0	4	0	4	0	0	4	4	0	0	0	0
Subtotal	4			4		4		4		4		4		4		0		
Rendimiento Medio 1° y 2°	4	4	3	2	3	5	3	5	3	1	7	0	8	3	5	n/a	n/a	n/a
Subtotal	8			8		8		8		8		8		8		n/a		
Rendimiento Medio 3° y 4°	6	6	0	6	6	4	8	7	5	0	12	1	11	10	2	4	4	4
Subtotal	12			12		12		12		12		12		12		12		
Rendimiento Avanzado	15	2	1	13	3	0	17	17	0	0	17	0	17	15	2	2	2	0
Subtotal	17			17		17		17		17		17		17		4		
Total por atributo	29	12	4	21	16	13	28	33	8	5	36	1	40	32	9	6	6	4
	41			41		41		41		41		41		41		16		
Total por atributo en %	70	30	10	51	39	32	68	80	20	12	88	2	98	78	22	37	37	25
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra
 ⊙ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Subcategoría c (Estudiante, Nociones y saberes sobre su oficio de estudiante):
Respeto al profesor

“lo encontraba un profesor muy simpático, muy bueno pa’ hacer clases pero el problema es que los alumnos no lo respetaban” (G: 8; 47a)

En la conversación captada los estudiantes describen como parte de los saberes del oficio de estudiante las manifestaciones de respeto y cortesía en el trato que se asocian al rol docente. El respeto al profesor es inherente de cierto modo a la condición de estudiante. Las referencias que aluden a este aspecto del oficio de estudiante han sido incorporadas a esta subcategoría.

En el discurso captado se han distinguido como ejes: **El respeto al profesor como principio teórico y como práctica compartida entre docente y estudiantes.**

Eje y matices: Respeto al profesor como principio teórico. En estas intervenciones el respeto al profesor adquiere un carácter de principio universal y obligatorio con cierta independencia de la actuación del docente. Ellos lo describen así:

*“el curso es súper desordenado y falto de respeto con varios profesores”
(G: 2; 197a)*

“no en el caso de reírse de él, gritarle; como he visto varios cursos que hacen eso con el profesor” (G: 3; 153b)

“los alumnos no saben aprovechar un profesor que es simpático, que sabe llevar, porque lo agarran para el «leseo»” (G: 5; 43)

“lo encontraba un profesor muy simpático, muy bueno pa’ hacer clases pero el problema es que los alumnos no lo respetaban” (G: 8; 47a)

“los respeto a todos aunque el profesor no me tenga buena” (G: 10; 275)

“te da confianza para que hablis’ de tú a tú, pero lo respeto, pero hay gente que no, que lo manda a «chucha», igual hay que mantener el respeto” (G: 11; 319b)

Eje y matices: El respeto al profesor como construcción compartida entre docente y estudiante. En el tópico se enfatiza el carácter situacional y dinámico del sentido y contenido del principio de respeto al docente. Ellos lo expresan así:

“a todos los otros profesores los pasan a llevar porque ellos no se hacen respetar” (G: 4; 16b)

“siempre que veo a un profe’ digo: «es estricto o se deja que lo... es estricto o no no más y si es, bueno o si no»” (G: 4; 28c)

“por ejemplo mi profesora de lenguaje, la «subimos y la bajamos»” (G: 6; 65)

“el profesor siempre tener claro que es profesor y uno igual le tiene que tener respeto” (G: 7; 82)

“es que también es bueno pa’... es bueno pa’ hablar groserías, cuando estamos en clases se le salen algunas” (G: 11; 320, 321)

“tiene que haber buena disposición de los profesores y alumnos, porque si el profesor da confianza y los niños se «pasan pa’ la punta», no va a haber nada” (G: 11; 338)

Cuadro 58: Unidades de significado sobre **respeto al profesor** como noción y saber sobre el oficio de estudiante

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Respeto al profesor	19	0	1	0	3	1	0	1	1	6	1	2	3
		1			4			8			6		

Esta subcategoría reúne 19 unidades de significado. Éstas están originadas en nueve de los doce grupos de discusión constituidos. Las unidades de significado originadas en cada grupo fluctúan entre una y seis. Destacan en el total de las unidades de significado la mayor cantidad de estudiantes de **tercer y cuarto año de enseñanza media** y los estudiantes de **rendimiento medio**.

Cuadro 59: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre **respetar al profesor** como noción sobre su oficio como estudiante

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	1	3	1	2	1	1	3	1	3	2	2	0	4	3	1	0	2	0
subtotal	4		4			4		4		4		4		4		2		
Rendimiento Medio 1° y 2°	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	2	0	2	1	1	n/a	n/a	n/a
subtotal	2		2			2		2		2		2		2		n/a		
Rendimiento Medio 3° y 4°	1	11	0	1	11	7	5	10	2	0	12	1	11	6	6	7	5	0
Subtotal	12		12			12		12		12		12		12		12		
Rendimiento Avanzado	5	1	0	2	4	0	6	6	0	0	6	0	6	3	3	5	0	0
subtotal	6		6			6		6		6		6		6		5		
Total por atributo	8	16	2	5	17	9	15	18	6	2	22	1	23	13	11	12	7	0
	24		24			24		24		24		24		24		19		
Total por atributo en %	33	67	8	21	71	38	62	75	25	8	92	4	96	54	46	63	37	0
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra
 ⊗ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Según la información resumen del cuadro anterior, entre los estudiantes autores de las unidades de significado los atributos asistencia, maternidad/paternidad, rotativa educacional y tipo de enseñanza científica y técnica no registran diferencias consideradas significativas según la configuración de los atributos en la muestra total.

Los atributos sexo mujer, 17 y 18 años, con repitencia, sin necesidades educativas especiales y tipo de enseñanza humanista son estadísticamente predominantes en las unidades de significado de subcategoría. Los porcentajes de estos atributos superan en más de seis puntos porcentuales los porcentajes de mismos atributos en la configuración de la muestra total.

En el caso inverso los atributos con menos presencia entre los estudiantes que originaron las unidades de significado se cuenta: sexo hombres, 14, 15 y 16 años, no ser repitente y con necesidades educativas especiales. En todos estos casos los porcentajes son menores al menos en seis puntos porcentuales respecto de la presencia del atributo en la muestra total.

Subcategoría c (Estudiante, Nociones y saberes sobre su oficio de estudiante):
Tratar con el profesor

“el profesor si uno lo lleva es súper, no es pesado es súper simpático, pero hay que llevarlo bien” (G: 2; 146a)

En la conversación de los estudiantes surge sutilmente un saber que implica para los estudiantes poner en acción un conjunto de saberes y habilidades para reforzar la interacción social que sostienen con sus profesores. Las referencias a estos saberes y habilidades forman parte de esta subcategoría.

Se ha identificado el **eje y matices: tratar con el profesor como complemento de la interacción social y académica**. Las referencias explicitan una especie de trato especial de parte del docente con aquellos estudiantes que saben y ejercen este saber de su oficio. Este trato especial se traduce tanto a aspectos académicos como sociales de la interacción entre docentes y estudiantes. Los estudiantes lo comentaron así:

“tenía buenas notas porque lo conocía de antes y a mí me explicaba porque me llevaba bien con él” (G: 2; 132b)

“el profesor es demasiado «bacán», pero hay que saberlo llevar” (G: 2; 151)

“porque como que uno anda como «perrito faldero»; «no, es que hay que buscar al profesor, porque si me tiene ‘mala onda’ no me va a explicar bien» (G: 10; 274b)

“me llevo bien con hartos profesores” (G: 1; 172)

“que las salas estén limpias en cada hora y cada vez que entra un profesor o algo para que vea una buena representación de nosotros” (G: 6; 4)

Esta subcategoría contiene 9 unidades de significado. Estas se originaron en cuatro de los doce grupos de discusión convocados. Los mínimos y máximos de unidades de significado aportadas por grupos de discusión en la subcategoría son uno y cuatro.

Cuadro 60: Unidades de significado sobre **tratar con el profesor** como noción y saber del oficio de estudiante

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Tratar al profesor	7	1	1	0	0	1	0	4	0	0	0	0	0
		2			1			4			0		

La mayoría de los estudiantes autores de estas unidades de significado comparten el atributo **rendimiento medio** y ser estudiantes de **tercer y cuarto año de educación media**.

Cuadro 61: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre **saber tratar con el profesor** como noción del oficio de estudiantes

	Sexo		Edad			Repetencia		Asistencia		NEE		Maternidad/Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0
subtotal	1		1			1		1		1		1		1		0		
Rendimiento Medio 1º y 2º	2	0	1	1	0	0	2	2	0	0	2	0	2	2	0	n/a	n/a	n/a
subtotal	2		2			2		2		2		2		2		n/a		
Rendimiento Medio 3º y 4º	1	3	0	4	0	0	4	4	0	0	4	0	4	4	0	1	3	0
subtotal	4		4			4		4		4		4		4		4		
Rendimiento Avanzado	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
subtotal	0		0			0		0		0		0		0		0		
Total por atributo	3	4	2	5	0	0	7	7	0	1	6	0	7	7	0	1	3	0
	7		7			7		7		7		7		7		4		
Total por atributo en %	43	57	29	71	0	0	100	100	0	17	83	0	100	100	0	25	75	0
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra
 ⊗ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

De la revisión de la relación de los demás atributos considerados en la conformación de la muestra se constata que los atributos 14 y 15 años, necesidades educativas especiales, maternidad/paternidad y tipo de educación

técnica no registran diferencia considerada significativa respecto a los datos de la muestra total.

Los atributos que se destacan entre los estudiantes que originan estas unidades de significado se cuenta: sexo mujer, 16 años, sin repitencia, asistencia normal, con rotativa educacional y tipo de enseñanza científica. Los porcentajes de estos atributos superan en al menos en seis puntos la proporción de los mismos atributos en la conformación de la muestra.

Los atributos con menos presencia entre los estudiantes autores de las unidades de significado son: sexo hombres, 17 y 18 años, con repitencia, asistencia baja, sin rotativa educacional y tipo de enseñanza humanista. En estos casos los porcentajes de estos atributos entre los estudiantes que originaron las unidades de significado están al menos seis puntos porcentuales por debajo de los datos de conformación de la muestra total.

Cuadro 62: Resumen del discurso producido por los estudiantes convocados sobre los aspectos que reconocen como inherentes en el proceso de aprendizajes escolar

Categoría	Subcategoría	Ejes
1. Nociones sobre el aprendizaje y evaluación escolar	1.1 Sobre el aprendizaje escolar	1.1.1 Como experiencia de interacción afectiva, social dialógica
		1.1.2 Como transmisión almacenamiento de información
		1.1.3 Como experiencia práctica
		1.1.4. Como experiencia pragmática
		1.1.5 Como experiencia de reto cognitivo
	1.2 Sobre la evaluación escolar	1.2.1 Evaluación escolar como calificaciones
		1.2.1 Evaluación escolar como proceso
2. Actitud y relación con el aprendizaje escolar	2.1 Gustos e interese académicos	2.1.1 Basado en el saber escolar
		2.1.2 Basado en las aptitudes o talentos
		2.1.3 Basado en las calificaciones
		2.1.4 Basado en la mediación docente
	2.2 Querer aprender	2.2.1 Como requisito para el estudiante
		2.2.2 Como condición voluble
	2.3 Esforzarse	2.3.1 Como plus del estudiante
3. Actuaciones para aprender	3.1 Poner atención	3.1.1 Como responsabilidad del estudiante
		3.1.2 Como acto selectivo
		3.1.3 Como respuesta a la mediación docente
	3.2 Autocontrol conductual	3.2.1 Como actuación colectiva
	3.3 Trabajar	3.3.1 Como actuación individual
3.4 Participar	3.4.1 Las preguntas de los estudiantes como forma de participación	
4. Nociones y saberes del oficio de estudiante	4.1 Rendir	4.1.1. Expresado como calificación/sinónimo de aprobación
	4.2 Adaptarse a la exigencia docente	4.2.1 Como saber estratégico
		4.3.1 Como principio teórico
	4.3 Respetar al profesor	4.3.2 Como responsabilidad compartida de docente y estudiante
		4.4.1 Como complemento de la interacción social y académica entre docente y estudiantes
	4.4 Tratar al profesor	

8.1.3 Lo que dicen los estudiantes sobre el contexto social y escolar

Se ha etiquetado en este ámbito el discurso emergido de los estudiantes convocados que se refieren a los distintos aspectos que constituyen el marco social en que se realiza el aprendizaje escolar. Este marco social alude a aspectos del contexto escolar, ideológico y familiar del que forman parte los estudiantes. Se han identificado en la conversación producida por los estudiantes 494 intervenciones que se condensan en 240 unidades de significado. Considerando el aspecto aludido por los estudiantes en sus intervenciones emergen cuatro categorías:

1. Entorno escolar
2. Entorno ideológico
3. Entorno familiar
4. Entorno comunitario

Cuadro 63: Categorías emergentes en el discurso de los estudiantes referidas al **contexto social y escolar**

Categorías	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento			
		Rendimiento básico	Rendimiento medio (1ºy2º)	Rendimiento medio (3ºy 4º)	Rendimiento avanzado
Entorno escolar	124	25	18	70	11
Entorno ideológico	90	0	12	73	5
Entorno familiar	19	0	14	5	0
Entorno comunitario	7	0	6	1	0
Total	240	25	50	149	16

La categoría **entorno escolar** se destaca totalizando más de la mitad de las unidades de significado asociadas al contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje escolar al que aluden los estudiantes.

Otra característica general presente en estas unidades de significados está dada por la mayor participación de los estudiantes de **rendimiento medio de tercer y cuarto año de educación media**. En contraposición estudiantes de **rendimiento avanzado** son quienes menos participan en las unidades de significado originada por los estudiantes como parte del contexto social del proceso de la enseñanza y aprendizaje escolar.

El conjunto de categorías, con las subcategorías emergentes, se puede consultar en el cuadro 96 (página 288) que, a modo de epítome, las contiene y esquematiza en su totalidad.

Categoría Contexto (1): Entorno escolar

Esta categoría reúne las intervenciones que aluden a distintos aspectos del entorno escolar que los estudiantes relacionan con el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar. Según los aspectos aludidos por los estudiantes han emergido siete subcategorías:

- a. Sistema normativo
- b. Infraestructura y recursos
- c. Convivencia estudiantil
- d. Gestión administrativa
- e. Condiciones laborales docentes
- f. Evaluación docente, y
- g. Estilos docentes

Cuadro 64: Subcategorías emergentes en el discurso de los estudiantes respecto al **entorno escolar**

Categoría Entorno escolar	Unidades de significado por agrupamiento					
	Subcategorías	Unidades de significado	Rendimiento básico	Rendimiento medio (1ºy2º)	Rendimiento medio (3ºy 4º)	Rendimiento avanzado
	Sistema normativo	46	22	0	22	2
	Infraestructura y recursos	24	3	1	16	4
	Convivencia estudiantil	20	0	16	4	0
	Gestión administrativa	10	0	0	5	5
	Condiciones laborales docentes	10	0	0	10	0
	Evaluación docente	9	0	0	9	0
	Estilos docente	5	0	1	4	0
	Total	124	25	18	70	11

Tres subcategorías destacan entre las siete que emergieron (sistema normativo, infraestructura/recursos y convivencia estudiantil), ellas suman más de la mitad de las unidades de significado de la categoría. También destacan en los totales los grupos de discusión constituidos por estudiantes de **rendimiento medio de tercero y cuarto año de educación media** por ser el origen del mayor número de unidades de significado de categoría **contexto escolar**.

Subcategoría a (Contexto, Entorno escolar): Sistema normativo

“creo que el uso extremo de disciplina en los establecimientos te hace funcionar de otra manera, de una manera más robótica; en cambio cuando es más transe entre palabra, uno puede ser más humano” (G: 2; 316)

Esta subcategoría reúne las referencias y valoraciones del **sistema normativo** de los establecimientos a los cuales asisten los estudiantes convocados. A partir de lo destacado por los estudiantes de los sistemas normativos escolares se han conformado tres ejes temáticos que enfatizan distintas características del sistema normativo escolar.

Eje y matices: Carácter prohibitivo del sistema normativo escolar. En su discurso, los estudiantes aluden al carácter prohibitivo de muchas de las normas que se establecen en los establecimientos escolares. Describen en sus intervenciones aspectos de los sistemas normativos escolares que ellos viven como hostiles donde entre otras situaciones el maquillaje, los cortes de cabello, los tatuajes, los *piercing* y el uso de uniformes se transforman en un conflicto frecuente. Para los estudiantes muchas de estas situaciones son una forma de expresión de identidad y según las normas de los establecimientos escolares son prohibiciones o faltas. Describen también regulaciones del tiempo y uso de los espacios en los recreos como una expresión más de la excesiva vigilancia y control que se ejerce sobre ellos. Ellos lo expresan así:

“que no sea tan estricto, por lo menos en el colegio a mí me lelean por los cortes, que por los aros, por los piercing; uno va a estudiar, va a aprender, no va ná a un desfile de modas y si uno quiere andar así no sé porque «dan tanto jugo»” (G: 1; 105)

“igual lelean hartos con la pintura y si dejaran entrar pintado, uno no tendría que estar pintándose en clases; tienen que entender que la juventud, las mujeres y los hombres nos gusta andar con cosas, las mujeres con pintura, los hombres igual” (G: 1; 108b)

“uno anda como intimidado’ del recreo porque tení que andar como persegui’o; uno no puede andar libre en el colegio como que tiene que

andar pendiente de donde está; parece más cárcel que un colegio” (G: 1; 161)

“esa es la pregunta entonces ¿por qué existía más respeto?; porque se sentían un ambiente pacífico; un ambiente que no andan todo el rato «oye, oye, oye, oye»; un ambiente que es grato” (G: 2; 283)

“nosotros a esta edad somos rebeldes, somos rudos, no nos gusta que nos manden” (G: 3; 167)

“en los colegios como que te reprimen, te meten «cuco» por ejemplo te van a llamar al apoderado y al final eso te crea un problema en la casa; y un problema en la casa involucra un problema con tus papás y después el problema con tus papás se agrava porque ellos se pelean entonces es como un efecto dominó” (G: 7; 22b)

“a veces el colegio empiezan a «leseat» por la cuestión de los chalecos y cuestiones así, pero siendo que hay cosas más importantes de las cuales deberían fijarse; eso no influye en nada, porque tú vengai’ de otro color vai’ a cambiar tu forma de pensar o tu atención en clases” (G: 8; 61)

“casi siempre hay conflicto entre el profesor y el alumno, por ejemplo por el tema del uniforme o el tema del pelo largo, siempre molestan” (G: 10; 260)

“tení que aceptar el reglamento, estoy obligado; eso es lo que desmotiva a los niños porque por decir si fuera más cómodo, si le dieran más comodidades pa’ venir a estudiar, «ya vengan no sé con aros...»” (G: 11; 107)

Eje y matices: Carácter sancionador del sistema normativo escolar. Los estudiantes mencionan que en ocasiones las sanciones son desproporcionadas y que afecta su motivación por permanecer en el sistema educativo. Ellos lo expresan del siguiente modo:

“retan hasta porque uno está abrazado con un compañero «no, ustedes no pueden estar así, el colegio no es para pololear» y todo es la misma” (G: 1; 173b)

“qué importa si uno come y en qué te afecta un aro en aprender o un chicle” (G: 11; 92)

“te obligan a comprarte algo que tú no tení, te obligan más encima a comprarte un uniforme, si no lo tení quedai’ afuera, no entrái’ o te llaman al apoderado” (G: 11; 100)

“creo que es bueno que sancionen los atrasos, pero lo deberían sancionar de otra manera no haciéndote perder clase, no sé pasándote una guía de la clase que perdiste cinco minutos y que la tengai’ que traer al otro día, pero no perderte una clase entera, no es productivo, no es sustentable” (G: 11; 116)

Eje y matices: Efecto segregador del sistema normativo escolar. Sobre el efecto segregador de las normas los estudiantes expresan:

“es como... están discriminando «ah ya tú soy «flaite» no podí’ venir con ese corte» y cuestiones” (G: 1; 108a)

“por ejemplo aquí sobre nota seis cinco parece a uno lo dejan venir como quiera, una vez llegué atrasada y llegué como con rubor y la inspectora, me dijo que yo no tenía por qué llegar así si no era una excelente alumna, solo a los alumnos con buenas notas podían venir así” (G: 1; 149)

“como que a uno le reprochan que es malo, le hacen sentir mal; tú no podí’ hacer esto porque tú soy aquí, tú soy allá, como que los agrupan” (G: 1; 151)

“lo vemos siempre cuando tratamos de hacer alguna reivindicación, ya soy un conflictivo, te andan marcando y cuando uno quiere opinar te achican o te aplastan o te buscan aplastar; en otros liceos son mucho más exagerados el primero que levante la mano para opinar algo en contra del liceo lo echan al tiro” (G: 7; 20b)

Esta subcategoría contiene 46 unidades de significado, originada en siete de los doce grupos de discusión que se constituyeron. A nivel de grupos las unidades de significado fluctúan entre una y veintiuna. Destacando el grupo de discusión número uno y once, donde se originan la mayor parte de las unidades de significado.

Cuadro 65: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre el **sistema normativo escolar**

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Sistema normativo	46	21	1	0	0	0	0	5	2	15	1	0	1
		22			0			22			2		

En estas unidades de significado no se perciben mayores diferencias considerando el nivel que cursaban los estudiantes, hay tantas intervenciones de estudiantes de primer y segundo año como de tercero y cuarto año de educación media. Sí es notoria la diferencia de participación considerando el rendimiento el atributo académicos de los estudiantes que las originaron. Se constata menos presencia como autores de los estudiantes de rendimiento avanzado en las unidades de significado.

Cuadro 66: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre el **sistema normativo escolar**

	Sexo		Edad		Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)			
	H	M	14-15	16 17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T	
Rendimiento Básico	1	22	5	18	0	23	0	0	23	7	16	0	23	1	22	0	0	0
subtotal	23		23		23		23		23		23		23		0			
Rendimiento Medio 1º y 2º	8	9	9	8	0	0	17	17	0	0	17	0	17	17	0	n/a	n/a	n/a
subtotal	17		17		17		17		17		17		17		n/a			
Rendimiento Medio 3º y 4º	10	30	0	6	34	17	23	34	6	0	40	3	37	15	25	19	20	1
subtotal	40		40		40		40		40		40		40		40			
Rendimiento Avanzado	4	0	1	0	3	0	4	4	0	0	4	0	4	2	2	2	1	0
subtotal	4		4		4		4		4		4		4		3			
Total por atributo	23	61	15	32	37	40	44	55	29	7	77	3	81	35	49	21	21	1
	84		84		84		84		84		84		84		43			
Total por atributo en %	27	73	18	38	44	42	52	65	35	8	92	4	96	42	58	49	49	2
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra
 ⊙ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Según los datos y criterios utilizados, el grado de relación de los demás atributos en los estudiantes autores de estas unidades de significado se resume del siguiente modo:

Para los atributos 14, 15, 16, 17 y 18 años, maternidad/paternidad, tipo de educación humanista y técnica, los datos porcentuales de presencia de estos atributos entre los estudiantes autores de estas unidades de significado, no registran diferencias significativas según la conformación de la muestra total, es decir las diferencias entre ellos se pueden explicar por la conformación de la muestra.

Los atributos sexo mujer, ser repitente, baja asistencia, sin necesidades educativas especiales, sin tener rotativa educativa y tipo de enseñanza científica presentan porcentajes que superan en al menos seis puntos los datos de los mismos atributos en conformación de la muestra total. Estos atributos tienen un grado significativo de presencia entre los estudiantes autores de las unidades de significado.

Por otra parte, los porcentajes de los atributos sexo hombre, no ser repitente, asistencia normal, con necesidades educativas especiales y con rotativa educativa tienen menos preponderancia entre los estudiantes que originaron estas unidades de significado. Los porcentajes de estos atributos son al menos seis puntos porcentuales menores a los datos de conformación de la muestra total.

Subcategoría b (Contexto, Entorno escolar): Infraestructura y recursos

“el ambiente también es importante; la sala, porque si es un ambiente que no es acogedor no van a dar ganas de estudiar” (G: 5; 6)

Esta subcategoría reúne las intervenciones de los estudiantes convocados que aluden a las condiciones materiales y recursos que disponen o ponen al servicio del aprendizaje escolar los centros escolares.

En las intervenciones los estudiantes se refieren a la sala de clases, los espacios comunes y también a los medios y materiales para la enseñanza. En cada uno de ellos los estudiantes dejan claro la relación que le asignan a los aspectos de infraestructura y recursos de los centros escolares en el proceso de aprendizaje de las materias escolares.

Eje y matices: La sala de clases. En este eje los estudiantes más bien aluden a una sala como espacio para el aprendizaje escolar. Describen una sala más ideal que real. La sala de clases limpia, con ventilación, pintada con colores más atractivos constituye parte importante de las características de esta sala ideal. Ellos lo comunicaron así:

“las salas pintadas de un solo color es fome, deberían tener más color, como más vida, grafitis, que no pareciera tanto un colegio sino como para estar en un ambiente más de confianza, más acogedor” (G: 1; 127)

“estando en un ambiente cerrado pero con un ambiente agradable, calefacción pa’ el invierno o aire acondicionado para el verano, yo encuentro que sería lo más cómodo y más agradable aprender” (G: 2; 332b)

“si te dejaran ambientar tu sala como tú querí, creo que sería mejor porque te sentiríai’ cómodo y estaríaí’ aprendiendo igual; creo que colores deprimentes y cosas así, no; colores como verde agua y cosas así pa’ tener más atención o verde limón” (G: 2; 335)

“las buenas clases serían no tanto estar encerrados en esa sala, en las cuatro paredes con pocas ventanas como asfixiados, sino que deberían ser las clases al aire libre” (G: 3; 19)

“si uno ve un lugar bonito y acogedor dan más ganas, si es una sala fea, sucia, no sirve mucho, no tenemos ganas” (G: 5; 7)

“lo otro que influye es el ambiente, si tu estay estudiando en una sala que no es acogedora para ti, que se ve más bien como una celda, un chiquero, no vai’ a tener obligación de seguir yendo, porque te vai’ a sentir mal” (G: 7; 14b)

Eje y matices: Espacios comunes. De los espacios comunes los estudiantes los estudiantes hablan especialmente del patio y los baños. Dicen:

“que hubieran más espacio designaos porque por ejemplo uno pasa por la cancha y tiene que pasar mirando pa’ todos lados que no le vaya a llegar un pelotazo o los niñitos cuando los botai’ después tení’ problemas” (G: 1; 134b)

“a mí me gusta ir al baño de las mujeres, porque está limpiecito, más encima tiene espejito, un baño que está digno” (G: 2; 369)

Eje y matices: Materiales para la enseñanza. Sobre los medios y materiales para la enseñanza los estudiantes hacen comparaciones entre experiencias como alumnos de colegios particulares subvencionados y los colegios municipales. También hacen referencia a los medios informáticos que pese a contar con ellos su uso es muy restrictivo. Ellos lo dicen así:

“en un colegio subvencionado aparte de pagar tu mensualidad, pagai’ una tarifa para las fotocopias; aquí en este colegio de repente «oh, es que saben que, no hay pa’ fotocopias» y ¿qué es lo que tení que hacer?, prueba y tení’ que escribir las pruebas en el momento” (G: 2; 312a)

“los computadores; el gobierno mandan una cierta cantidad de computadores a un establecimiento pa’ que le den uso; aquí no hay uso de eso” (G: 2; 402)

“pero esos computadores están en la sala con candado y los únicos que los ocupan son «la básica, se los quieren «llevar a la tumba» parece” (G: 2; 424)

“bueno tampoco todo es culpa del profesor, yo creo que a muchos les faltan recursos para hacer buenas clases” (G: 5; 72)

Esta subcategoría reúne 24 unidades de significado, originadas en ocho de los doce grupos de discusión convocados. La cantidad de unidades de significado por grupo fluctúa entre una y trece. Destaca un grupo de discusión 2 en el cual se originan más de la mitad del total de unidades de significado de la subcategoría.

Cuadro 67: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre **infraestructura y recursos** de los centros escolares

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento												
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado			
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8	
Infraestructura recursos	y	24	2	1	0	0	1	0	13	2	1	1	3	0
			3			1			16			4		

Destacan como origen de estas unidades de significado los grupos de discusión conformados por estudiantes de **rendimiento medio de tercer y cuarto año de educación media** por ser el origen de más de la mitad del total de las unidades de significado de la subcategoría. Las demás agrupaciones suman entre una u cuatro unidades de significado.

Cuadro 68: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre **infraestructura y recursos** de los centros escolares

	Sexo		Edad		Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)			
	H	M	14-15	16-17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T	
Rendimiento Básico	0	6	3	3	0	4	2	1	5	3	3	0	6	2	4	0	1	0
subtotal	6			6		6		6		6		6		6		1		
Rendimiento Medio 1º y 2º	0	3	2	1	0	0	3	3	0	0	3	0	3	2	1	n/a	n/a	n/a
subtotal	3			3		3		3		3		3		3		n/a		
Rendimiento Medio 3º y 4º	20	15	0	8	27	18	17	19	16	0	35	10	25	34	1	12	8	15
subtotal	35			35		35		35		35		35		35		35		
Rendimiento Avanzado	0	3	0	0	3	0	3	3	0	0	3	0	3	2	1	3	0	0
subtotal	3			3		3		3		3		3		3		3		
Total por atributo	20	27	5	12	30	22	25	26	21	3	44	10	37	40	7	15	9	15
	47			47		47		47		47		47		47		39		
Total por atributo en %	43	57	11	25	64	47	53	55	45	6	94	21	79	85	15	38	23	38
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra
 ⊙ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

En el caso de esta subcategoría se constata que no hay atributos que registren diferencia entre uno y seis puntos porcentuales con respecto a la configuración la muestra total de estudiantes. Es decir no hay diferencia entre ambos porcentajes que se puedan explicar por la conformación de la muestra.

Los atributos sexo mujer, 17 y 18 años, ser repitente, baja asistencia, sin necesidades educativas especiales, ser estudiante madre/padre, con rotativa educativa y tipo de enseñanza técnica presentan porcentajes que superan en al menos seis puntos los datos de los mismos atributos en conformación de la muestra total. Estos atributos tienen un grado significativo de presencia entre los estudiantes autores de las unidades de significado.

Los demás atributos sexo hombres, 14, 15 y 16 años, sin repitencia, asistencia normal, tener necesidades educativas especiales, no ser madre/padre, sin rotativa educativa y tipo de enseñanza humanista y científica son menores en al menos de seis puntos porcentuales con respecto de la conformación de la muestra total. Esto indica que estos atributos tienen menos presencia estadística en las unidades de significado sobre infraestructura y recursos.

Subcategoría c (Contexto, Entorno escolar): Convivencia estudiantil

“su lenguaje es muy bajo, no se entiende una gran mayoría de palabras y a veces hay que ponerse a su nivel para no dejar pasarse a llevar” (G: 6; 103)

Esta subcategoría reúne las referencias a la interacción y convivencia entre estudiantes. En las intervenciones de los estudiantes se distinguen dos ejes temáticos que describen su interacción y convivencia: temores/conflictos y prejuicios/estereotipos.

Eje y matices: Temores y conflictos. En este segmento del discurso los estudiantes describen experiencias de interacción y convivencia en que unos se sienten amenazados por los gustos, actitudes y reacciones de otros estudiantes. Esta situación de tensión se expresa en la sala de clases. Describen directamente algunas actuaciones como *bullying*. Ellos lo comentan así:

“lo malo es que a veces te amenazan; el profe’ está explicando y no ve” (G: 6; 71)

“a veces pienso que hasta los mismos profesores le tienen miedo a los alumnos; lo que está pasando ellos simplemente lo ignoran y empiezan a hablar muy bajo, ignorando todo lo que está pasando; los «flaite» han tomado el dominio de las salas” (G: 6; 78)

“ellos meten ruido, hacen cosas que no deberían hacer y si uno dice «oye ya, cállate»; dicen « ¡y qué te metí!, ah»; y ahí una de dos o se tiran encima o te amenazan o te dicen cuestiones” (G: 6; 93)

“hay unos que son súper atrevidos y pueden andar con un cuchillo cosa así; hace poco vi a uno de mis compañeros que sacó una cortapluma y todos se quedaron callados, porque si uno habla, pobre de uno” (G: 6; 94)

“más encima todo el curso a uno se le tira encima y después no puede hablar porque o si no, ahí sí que... te pueden hasta echar del colegio haciéndote bullying” (G: 6; 96)

“además hacen pandillas y se creen grandes o superior a nosotros” (G: 6; 112)

“no solo hombres, igual son hartas niñas que han tomado el estilo” (G: 6; 113a)

Eje y matices: Prejuicios y estereotipos. Sobre los prejuicios y estereotipos los estudiantes mencionan:

“cuando llegué a ese colegio, la primera cuestión que me hicieron «presidente de curso» hubo una reunión, nos largamos a hablar y empezaron a burlarse de mí, que yo era «cuico»; que yo era esto que yo era lo otro; les dije porque hablo bien, porque tengo conocimiento de lo que están hablando ¿por eso soy «cuico»?” (G: 2; 355a)

“son agresivos, personas ordinarias; una «tribu urbana» que salió desde el reggaetón, que son canciones que hablan de «la cintura hacia abajo»; la persona, la persona «flaite» es la persona que predomina en el lugar donde está, es la persona que tiene que ser... es territorial” (G: 6; 81)

“depende mucho de la clase social que tenga y donde vivas, su ambiente social, la clase de amigos que tienes” (G: 6; 89)

Esta subcategoría contiene un discurso más bien focalizado. Se trata de 20 unidades de significado originadas casi en su totalidad en un solo grupo de discusión con estudiantes de uno de los establecimientos que formó parte de la muestra.

Cuadro 69: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre **convivencia estudiantil**

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Convivencia estudiantil	20	0	0	0	0	16	0	4	0	0	0	0	0
		0			16			4			0		

Por la misma razón se trata casi en su totalidad de unidades de discusión originadas por estudiantes de **rendimiento medio de primero y segundo año de educación media.**

A partir de los datos del cuadro 70 se puede constatar la relación de los demás atributos con este discurso sobre la convivencia estudiantil. En primer lugar los

datos de los atributos asistencia y maternidad/paternidad no tienen diferencias significativas con los datos de la muestra total, es decir las diferencias que se dan entre ambos datos se podría atribuir a la conformación de la muestra.

En segundo lugar los datos de los atributos sexo hombre, 14 y 15 años, no ser repitente, sin necesidades educativas especiales, con rotativa educativa y tipo de enseñanza científica y técnica predominan estadísticamente en estas unidades de significado, dado que en todos estos caso los porcentajes superan en más de seis puntos porcentuales la conformación de la muestra total.

Por otra parte, los atributos porcentualmente menos predominantes entre los estudiantes que originaron las unidades de significado son sexo mujer, 16, 17 y 18 años, con repitencia, con necesidades educativas especiales, sin rotativa educativa y tipo de enseñanza humanista. En todos estos casos los porcentajes de están por debajo de seis puntos porcentuales respecto de la muestra total.

Cuadro 70: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre convivencia estudiantil

	Sexo		Edad		Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)			
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
subtotal	0		0		0		0		0		0		0		0			
Rendimiento Medio 1° y 2°	20	13	28	5	0	0	33	26	7	0	33	0	33	21	12	n/a	n/a	n/a
subtotal	33		33		33		33		33		33		33		n/a			
Rendimiento Medio 3° y 4°	2	2	0	2	2	2	2	2	2	0	4	0	4	4	0	0	2	2
subtotal	4		4		4		4		4		4		4		4			
Rendimiento Avanzado	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
subtotal	0		0		0		0		0		0		0		0			
Total por atributo	22	15	28	7	2	2	35	28	9	0	37	0	37	25	12	0	2	2
	37		37		37		37		37		37		37		4			
Total por atributo en %	59	41	76	19	5	5	95	76	24	0	100	0	100	66	34	0	50	50
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra
 ⊙ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Subcategoría d (Contexto, Entorno escolar): Gestión administrativa

“más encima te pasan distinta materia y tú quedai colgado; el sistema es distinto o te pasan la misma... tienen otra opinión de enseñar también” (G: 11; 35)

Esta subcategoría contiene referencias sobre aspectos relacionados con la dirección organizativa de los establecimientos educacionales, tales como horarios, contratación y cambios de docentes que afectan, desde la perspectiva de los estudiantes, el proceso de aprendizaje escolar.

Eje y matices: Los horarios de clases. Uno de los aspectos destacados por los estudiantes en estas intervenciones es el diseño de los horarios de la jornada escolar en los cuales se realiza una u otra materia escolar. Para ellos las características de asignatura escolar deberían tenerse en cuenta al momento de diseñar un horario escolar. Las mañanas o tardes son más adecuadas para unas y otras materias escolares. Ellos dicen:

“influye harto el horario a la última hora, suponte la última hora historia, desmotiva harto, ya queri’ «puro» irte” (G: 3; 169)

“hacer filosofía, matemática a las tres y cuarto es súper cansador” (G: 3; 170)

“es demasiado por ejemplo las clases hasta las cinco, en la última hora deberían poner algo más liviano; los mismos profes’ reclaman eso porque están cansados” (G: 11; 207)

Eje y matices: Rotativa de profesores. Otro aspecto que emerge en las intervenciones de los estudiantes es el cambio de profesores de una asignatura durante el año escolar. Estos cambios para ellos significan tanto una adaptación a otro modo de enseñanza, como, a veces, discontinuidad de los contenidos. Ellos lo plantean así:

“son varios factores que incluye el demasiado cambio de profesores, el hecho de que uno está pasando una cosa y después llega otro y empieza a pasarte otra cosa, quedaste en la duda en lo anterior y quedai’ «colgao’»

en lo que está pasando ahora; eso pasó mucho en matemáticas en segundo medio con los tres profesores que tuvimos” (G: 8; 66b)

“que nos estén cambiando los profes’, en segundo y el año pasado, en primero y en toda la media en realidad, eso igual afecta harto” (G: 11; 34)

“el cambio de los profesores en tres años ¿cuántos cambios hemos tenido de profesores?; son diferentes los sistemas, a uno le cuesta adaptarse” (G: 11; 76)

Cuadro 71: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre **gestión administrativa**

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Gestión administrativa	10	0	0	0	0	0	0	0	0	5	4	0	1
		0			0			5			5		

El discurso emergido sobre contexto administrativo se puede considerar focalizado. Suma 10 unidades de significado, originada en tres de los doce grupos de discusión. Las unidades de significado originadas en cada grupo fluctúan entre una y siete. Todos los estudiantes autores de estas unidades de significados cursaban **tercer y cuarto año de educación media** y compartían el atributo **rendimiento medio y avanzado**.

En los datos del cuadro 72 se puede leer la relación de los demás atributos con este discurso sobre entorno administrativo. En primer lugar los datos de los atributos sexo, repitencia, asistencia, maternidad/paternidad y tipo de enseñanza técnica no tienen diferencias significativas con los datos de la muestra total; es decir las diferencias que se dan entre ambos porcentajes se podrían atribuir a la conformación de la muestra.

Los datos de los atributos 17 y 18 años, sin necesidades educativas especiales, sin rotativa educativa y tipo de enseñanza científica, tienen un predominio estadístico entre los estudiantes que originaron estas unidades de significado, dado que en todos estos caso los porcentajes superan en más de seis puntos porcentuales la conformación de la muestra total.

Por otra parte los atributos porcentualmente menos predominantes entre los estudiantes que originaron las unidades de significado 14, 15 y 16 años, con necesidades educativas especiales, con rotativa educativa y tipo de enseñanza humanista. En todos estos casos los porcentajes de estos atributos están por debajo de seis puntos porcentuales respecto de la muestra total.

Cuadro 72: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre gestión administrativa

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
subtotal	0			0		0		0		0		0		0		0		0
Rendimiento Medio 1° y 2°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	n/a	n/a	n/a
subtotal	0			0		0		0		0		0		0		n/a		n/a
Rendimiento Medio 3° y 4°	6	10	0	0	16	6	10	12	4	0	16	0	16	3	13	6	10	0
subtotal	16			16		16		16		16		16		16		16		16
Rendimiento Avanzado	4	1	0	2	3	0	5	5	0	0	5	0	5	3	2	2	3	0
subtotal	5			5		5		5		5		5		5		5		5
Total por atributo	10	11	0	2	19	6	15	17	4	0	21	0	21	6	15	8	13	0
	21			21		21		21		21		21		21		21		21
Total por atributo en %	48	52	0	10	90	29	71	81	19	0	100	0	100	29	71	38	62	0
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra
 ⊗ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Subcategoría e (Contexto, Entorno escolar): Condiciones laborales docentes

“creo que hay «cabros» que quieren estudiar pedagogía pero muchos no la estudian porque saben que van a ganar poca plata, saben que la pega de profesor no es la mejor; porque ven a sus mismos profesores; a mí me gusta la pedagogía pero digo «pucha voy a estudiar pedagogía y voy a estar como el profe’, todo estresado»; terminai’ arrepintiéndote” (G: 7; 83e)

Esta subcategoría reúne las intervenciones que emergieron en el discurso de los estudiantes datos y valoraciones de las condiciones laborales de sus profesores. En ellas los estudiantes hacen referencias directas e indirectas sobre las condiciones económicas y de trabajo de los docentes. Los estudiantes relacionan en su discurso las condiciones de trabajo docente con los procesos de enseñanza aprendizaje que conducen sus profesores. Esta relación se expresa de diferente manera.

Eje y matices: Carga horaria docente. Los estudiantes dicen:

“y tenga el horario para que pueda hacer las clases, tenga tiempo pa’ preparar sus clases bien, tenga el tiempo pa’ dedicarse a cada uno de los alumnos” (G: 7; 2c)

“el estado de ánimo de algunos podría ser mejor en el sentido de la sobrecarga horaria que tienen, el mismo profe’ Manuel, que tenga cuarenta y cuatro horas de contrato y que tenga cuarenta horas en aula haciendo las clases más una que es de consejo de curso o sea el profe tiene tres horas en el establecimiento pa’ revisar las pruebas, preparar las clases y todo ese tema, entonces ¿a qué hora el profesorcito Manuel va a revisar las tareas o los trabajos o preparar una buena clase?; y en general todos los profesores sufren de la sobrecarga horaria” (G: 7; 75a)

“si estos profesores tuvieran el tiempo pa’ poder preparar una clase y revisar las cosas en el colegio y tuvieran tiempo para en sus casas descansar o para que no lleguen al otro día muertos de sueño o estresados” (G: 7; 75b)

“es recomplicado pedirle a un profesor que sea «buena onda» cuando está todo estresado y con justa razón va estar estresado si tiene esa sobrecarga

horaria; también tiene problema en sus casas, no tiene tiempo para pensar también en sus casas; es recomplicado pedirle al profesor que sea «buena onda»” (G: 7; 83a)

“creo que pasa por eso, porque los profesores también tengan una mejor como calidad en sus propias vidas y en su trabajo y ahí les podí’ pedir al profesor que sea más simpático o que se preocupe más del alumno” (G: 7; 83f)

Este es un discurso sobre las condiciones laborales de los profesores consta de 10 unidades de significado originadas todas en un solo grupo de discusión. Este grupo estuvo constituido por estudiantes de **tercer y cuarto año de educación media de rendimiento medio y avanzado** de uno de los centros escolares que conformaron la muestra.

Cuadro 73: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre **condiciones laborales docentes**

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Condiciones laborales docentes	10	0	0	0	0	0	0	0	10	0	0	0	0
		0			0			10			0		

Sobre el grado de preponderancia de los demás atributos entre los estudiantes autores de estas unidades de significado se puede decir:

En primer lugar los datos de los atributos maternidad/paternidad y tipo de enseñanza técnica no tienen diferencias significativas con los datos de la muestra total, es decir las diferencias que se dan entre ambos porcentajes se podría atribuir a la conformación de la muestra.

En segundo lugar los atributos sexo hombre, 17 y 18 años, sin repitencia, asistencia normal, sin necesidades educativas especiales, sin rotativa educativa y tipo de enseñanza humanista tienen predominio en el número de estudiantes que originaron estas unidades de significado, dado que en todos estos caso los porcentajes superan en más de seis punto porcentuales la conformación de la muestra total.

Los atributos porcentualmente menos predominantes entre los estudiantes autores de las unidades de significado sobre condiciones laborales son sexo mujer, 14, 15 y 16 años, con repitente, asistencia baja, con necesidades educativas especiales, con rotativa educativa y tipo de enseñanza científica. En todos estos casos los porcentajes están por debajo de seis puntos porcentuales respecto de la muestra total.

Cuadro 74: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre condiciones laborales docentes

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
subtotal	0		0			0		0		0		0		0		0		
Rendimiento Medio 1° y 2°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	n/a	n/a	n/a
subtotal	0		0			0		0		0		0		0		n/a		
Rendimiento Medio 3° y 4°	1	2	0	2	1	0	3	3	0	0	3	0	3	3	0	0	3	0
subtotal	3		3			3		3		3		3		3		3		
Rendimiento Avanzado	6	1	0	0	7	0	7	7	0	0	7	0	7	1	6	7	0	0
subtotal	7		7			7		7		7		7		7		7		
Total por atributo	7	3	0	2	8	0	10	10	0	0	10	0	10	4	6	7	3	0
	10		10			10		10		10		10		10		10		
Total por atributo en %	70	30	0	20	80	0	100	100	0	0	100	0	100	40	60	70	30	0
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra
 ⊙ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Subcategoría f (Contexto, Entorno escolar): Evaluación docente

“además el niño que decía «cuando grande quiero ser profesor», qué ganas te dan de ser profesor, si vai’ a andar así como «voy a tener que mentir para que me evalúen bien en una grabación, voy a tener que ser todo estructurado y que parezca que los alumnos me entienden», además del tema del estrés ¿qué ganas te dan de ser profesores?; o sea van a quedar en extinción” (G: 7; 98d)

Esta subcategoría reúne las descripciones y valoraciones que emergieron del comportamiento y actuación docente en el proceso de grabación del producto clase filmada en el proceso de evaluación docente⁷⁶

Eje y matices: Clase filmada. Los estudiantes advierten diferencias importantes en el comportamiento y la gestión de la clase filmada para este proceso de evaluación y lo que realiza habitualmente el docente en sus horas de clases. Ellos lo expresan así:

“yo me acuerdo que esas clases a nosotros, en el otro colegio, nos preparaban, nos decían: «usted que tiene que decir esto, usted tiene que refundar esto», ¡nos preparaban antes!; era pequeña y no entendía nada, y yo decía: «ay, y qué tengo que decir y en qué momento tengo que salir», y me decían; «no, yo a usted la voy a indicar cuando tiene que hablar», ¡así!, nos preparaban” (G: 7; 93)

“a mí en básica año por medio nos grababan las clases, mayormente las clases de matemáticas, lenguaje e historia; una vez me sorprendí del profesor y dije: «por qué el profe’ me dice esto y por qué no lo hace como lo hace normalmente», si las clases que él hace normalmente son mejores que una clase cuadrada, estructurada” (G: 7; 98)

⁷⁶ El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente es una evaluación obligatoria para los docentes de aula que se desempeñan en establecimientos municipales en Chile. Contempla cuatro instrumentos de evaluación: portafolio, pauta de autoevaluación, entrevista evaluador par, y un informe de referencia de terceros. Cada uno de estos instrumentos tiene una ponderación diferente. El instrumento portafolio se compone de dos módulos, uno de ellos corresponde a una **grabación de 40 minutos de una clase**.

“la clase la graban para evaluar al profesor y cacho que se evaluaría mejor al profesor si fuera natural porque esa es una clase actuada que te dicen «oye di esto y esta otra cosa» (G: 7; 98c)

“en básica mi profesora jefe le tocó la evaluación. Nunca, nunca, nunca nos había hecho una clase tan didáctica como la que nos hizo cuando la grabaron, ella llevó materiales, llevó de todo y nos formó en grupos; ¡y nunca! una clase de ella había sido así” (G: 7; 101a)

Cuadro 75: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre **evaluación docente**

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Evaluación docente	9	0	0	0	0	0	0	0	9	0	0	0	0
		0			0			9			0		

Esta subcategoría contiene 9 unidades de significado. Puede decirse que se trata de un discurso focalizado, dado que se origina en un solo grupo de discusión. Grupo que representa un establecimiento de los que formaron la muestra y estuvo constituido por estudiantes de rendimiento **medio y avanzado** de **tercer y cuarto año de educación media**.

Sobre el grado de preponderancia de los demás atributos entre los estudiantes autores de estas unidades de significado se puede resumir del siguiente modo (cuadro 76):

Los atributos 17 y 18 años, maternidad/paternidad y tipo de enseñanza técnica no tienen diferencias significativas comparados con los datos de los mismos atributos en la muestra total, es decir las diferencias que se dan entre ambos porcentajes se podría atribuir a la conformación de la muestra.

Cuadro 76: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre evaluación docente

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
subtotal	0			0		0		0		0		0		0		0		0
Rendimiento Medio 1° y 2°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	n/a	n/a	n/a
subtotal	0			0		0		0		0		0		0		n/a		n/a
Rendimiento Medio 3° y 4°	0	9	0	6	3	0	9	6	3	0	9	0	9	9	0	3	6	0
subtotal	9			9		9		9		9		9		9		9		9
Rendimiento Avanzado	2	0	0	0	2	0	2	2	0	0	2	0	2	0	2	2	0	0
subtotal	2			2		2		2		2		2		2		2		2
Total por atributo	2	9	0	6	5	0	11	8	3	0	11	0	11	9	2	5	6	0
	11			11		11		11		11		11		11		11		11
Total por atributo en %	18	82	0	55	45	0	100	73	27	0	100	0	100	82	18	45	55	0
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra
 Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Los atributos sexo mujer, 16 años, sin repitencia, baja asistencia, sin necesidades educativas especiales, con rotativa educativa y tipo de enseñanza científica tienen un predominio entre los estudiantes que originaron estas unidades de significado, dado que en todos estos casos los porcentajes superan en más de seis puntos porcentuales la presencia de los mismos atributos en la configuración de la muestra total.

Los atributos porcentualmente menos predominantes entre los estudiantes que originaron las unidades de significado son sexo hombre, 14 y 15 años, con repitencia, asistencia normal, con necesidades educativas especiales, sin rotativa educativa y tipo de enseñanza humanista. En todos estos casos los porcentajes de estos atributos entre los estudiantes que originaron estas unidades de significado están por debajo de seis puntos porcentuales respecto del dato del mismo atributo en la muestra total.

Subcategoría g (Contexto, Entorno escolar): Estilos docentes

“hay profesores muy buenos en el colegio y que son agradables de hacer sus clases, que te llaman la atención realmente, como hay otros que no” (G: 7; 66b)

Referencias a ciertos aspectos del quehacer docente que desde la perspectiva de los estudiantes diferencian a sus profesores, aun perteneciendo a un mismo establecimiento (cosa que contradice la idea que los criterios respecto a docencia son compartidos por los profesores de un mismo establecimiento). Los estudiantes configuran en su discurso una idea de estilo docente basado principalmente en el modo en que piensan y materializan la enseñanza escolar y el nivel de exigencia que les demandan a sus estudiantes.

Eje y matices: Modos de enseñanza. Los estudiantes comentan:

“creo que la profe’ de matemática y lenguaje tienen el mismo estilo de enseñar” (G: 4; 78)

“si fueran todos los profes estrictos como ella entonces, sería mejor la educación, porque así aprendería’ de todo” (G: 4; 193)

“todos somos testigos que en el liceo existe como una división de «tipos de profesores», nuestros profesores son de la idea de que los estudiantes tienen que ser personas integrales, pero por ellos; no es un tema que el sistema educacional lo enfoque así o que el resto de profesores lo enfoquen así” (G: 7; 64a)

Cuadro 77: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre **estilos docentes**

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Estilos docentes	5	0	0	0	1	0	0	0	4	0	0	0	0
		0			1			4			0		

La subcategoría totaliza 5 unidades de significado, originada en dos grupos de discusión de los doce convocados. El grupo donde se identifican la mayoría de las unidades de discusión de la subcategoría estuvo integrado por estudiantes de **rendimiento medio de tercer y cuarto año de educación media**.

Se puede leer en el cuadro 78 la relación de los demás atributos con este discurso sobre la convivencia estudiantil. En primer lugar los datos de los atributos maternidad/paternidad y tipo de enseñanza técnica no tienen diferencias significativas con los datos de la muestra total, es decir las diferencias que se dan entre ambos porcentajes se podría atribuir a la conformación de la muestra.

Cuadro 78: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre estilos docentes

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
subtotal	0		0	0		0		0		0		0		0		0		0
Rendimiento Medio 1° y 2°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	n/a	n/a	n/a
subtotal	0		0	0		0		0		0		0		0		n/a		n/a
Rendimiento Medio 3° y 4°	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0
subtotal	1		1			1		1		1		1		1		1		0
Rendimiento Avanzado	4	0	0	1	3	0	4	4	0	0	4	0	4	1	3	3	0	0
subtotal	4		4			4		4		4		4		4		3		0
Total por atributo	4	1	0	2	3	0	5	5	0	0	5	0	5	2	3	3	1	0
	5		5			5		5		5		5		5		4		0
Total por atributo en %	80	20	0	40	60	0	100	100	0	0	100	0	100	40	60	75	25	0
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra
 ⊙ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

En segundo lugar los datos de los atributos sexo hombre, 16, 17 y 18 años, sin repitencia, asistencia normal, sin necesidades educativas especiales, sin rotativa y tipo de enseñanza humanista, tienen un predominio estadístico en los estudiantes que originaron estas unidades de significado, dado que en todos estos caso los porcentajes superan en más de seis puntos porcentuales la conformación de la muestra total.

Por otra parte los atributos porcentualmente menos predominantes entre los 28 estudiantes que originaron las unidades de significado son sexo mujer, 14, 15 años, con repitencia, asistencia baja, con necesidades educativas especiales, con rotativa y tipo de enseñanza científica. En todos estos casos, los porcentajes de estos atributos entre los estudiantes que originaron estas unidades de significado están por debajo de seis puntos porcentuales respecto de la muestra.

Categoría (2): Entorno ideológico

Esta categoría contiene las referencias y valoraciones a nivel macro de aspectos ideológicos que circulan entre los estudiantes referidos al sistema educativo, y al sistema político y económico, que los estudiantes vinculan con el aprendizaje escolar. Se han diferenciado tres subcategorías:

- a. **Sistema educativo,**
- b. **Ideología socioeducativa, e**
- c. **Ideología sociopolítica**

Cuadro 79: Subcategorías emergentes en el discurso de los estudiantes sobre **entorno ideológico**

Categoría Entorno ideológico		Unidades de significado por agrupamiento			
Subcategorías	Unidades de significado	Rendimiento básico	Rendimiento medio (1ºy2º)	Rendimiento medio (3ºy 4º)	Rendimiento avanzado
Sistema educativo	44	0	2	37	5
Ideología socioeducativa	30	0	9	21	0
Ideología socio política	16	0	1	15	0
Total	90	0	12	73	5

Destaca en la categoría *entorno ideológico* la subcategoría **sistema educativo**, por el hecho de representar más de la mitad de las unidades de significado identificadas en la categoría. También caracterizan de cierta forma las unidades de significado identificadas la presencia mayoritaria que se constata de los estudiantes de **rendimiento medio de tercer y cuarto año de educación media**, ellos suman sobre el ochenta por ciento del total de unidades de significado.

Subcategoría a (Contexto, Entorno ideológico): Sistema educativo

“no es necesariamente la plata, sí creo que podría ser mejor porque en el colegio que iba antes no es mucho lo que se pagaba, era subvencionado, pero era mucho más ordenado el curso o mucho más respeto con los profesores que acá”
(G: 2; 275a)

Esta subcategoría reúne las alusiones y valoraciones de los estudiantes sobre el sistema educativo y la implementación de algunas políticas educativas. En ellas se han identificado los ejes: establecimientos educacionales, jornada escolar, número de alumnos por sala y Prueba de Selección Universitaria.

Eje y matices: Establecimientos educativos. Se advierte en las alusiones sobre los establecimientos, la contraposición entre los establecimientos educacionales municipales (de administración pública) y los subvencionados (de administración privada). Hay alusiones sobre el nivel de exigencia, la cobertura curricular, la selectividad en la matrícula en unos y otros. Los estudiantes lo expresan de la siguiente manera:

“un colegio municipal con un colegio pagado es muy diferente, cuando yo llegué en primero medio a este colegio la materia que me estaban pasando la había pasado en séptimo básico” (G: 2; 127)

“allá me daban guías, pero guías «brígiditas», me daban así una guías, me decían: «tení que hacer de la uno a la cinco hasta mañana»” (G: 2; 312b)

“lo que pasa en esos liceos subvencionados a donde son todos ordenados, elijen la gente, esa gente va por pruebas, por su hoja, por todo” (G: 2; 276)

“pero es más «milico» el colegio subvencionado pagado; un colegio municipal es diferente, por ejemplo he encontrado que soy más humano en este colegio; yo era frío, no les daba las tareas a mis compañeros, en cambio aquí si sé algo nos compartimos y les explico y ellos cuando no entiendo algo me explican a mí” (G: 2; 312c)

“sobre todo en los colegios municipales los que están arriba ven el liceo como una especie de eslabón de la producción, en el sentido que acá se crean los obreros, ellos necesitan obreros individualistas, conductivistas,

que hagan lo que el jefe o el dueño diga; y competitivos en el sentido que no estén ni ahí con el de al lado; eso son las barreras que tanto los trabajadores como los estudiantes tenemos que eliminar” (G: 7; 62d)

Eje y matices: Jornada escolar. Sobre la jornada escolar, los estudiantes junto al cuestionamiento de las horas de la jornada escolar, cuestionan también el qué se hace en ese tiempo. Ellos lo dicen así:

“encuentro que tenemos muchas horas de clase; los liceos podrían respetar la jornada completa que sea de las ocho hasta la una con materias y así los alumnos tendrían más tiempo para desestresarse; de la una en adelante talleres, encuentro que sería como la mejor manera para poder aprender” (G: 3; 168b)

“de qué sirve tener a un alumno desde la ocho de la mañana hasta las siete de la tarde puro pasándole materia; no le va entrar nada al final porque está científicamente comprobado que el cerebro hasta cierto tiempo va recibiendo información y después ya no recibe más; que se pase lo justo y necesario en las clases” (G: 7; 14c)

“al estar mucho tiempo en las clases, de ocho a cinco de la tarde, ya va perdiendo motivación y el cansancio a uno lo va agotando y por eso tal vez no pueda dar el cien por ciento de uno a las cinco de la tarde como lo hace a las ocho” (G: 7; 63b)

“la jornada de estudio es demasiado larga; estar desde las ocho hasta las cinco de la tarde pasando todo el día lo mismo; se podrían acotar los horarios y a lo mejor hacer talleres pa’ un desarrollo integral de la persona” (G: 7; 64b)

“o por lo menos que no nos hagan clases hasta las cinco ¿por qué tienen que ser tantas horas de clase?, uno se aburre después a la última hora; más encima te dan tarea” (G: 11; 220)

Eje y matices: Número de alumnos por sala. Basado en el sistema de financiamiento o subvención de los establecimientos educacionales los estudiantes en sus intervenciones aluden al efecto que tiene en la matrícula de los colegios y en el trabajo de los profesores en el aula. Ellos comentan:

“aquí entre más gente haya mejor pa’ los profesores: asistencia; y pa’ un colegio pagado mejor todavía porque, tai’ pagando por lo menos «cuarenta y cinco lucas»⁷⁷ por cada niño” (G: 2; 235)

“no exigen a los alumnos, podría ser mejor pero en realidad lo único que aquí es simplemente hacerle clase a todos los «cabros» y que después reciban «la plata» del gobierno, pero no encuentro que haya una exigencia de decir «ya de aquí todos tienen que saberse la materia para hacer una buena ‘Prueba de Aptitud’, tener un buen puntaje” (G: 8; 53)

“no se saca nada con tener muchos alumnos dentro de una clase con un solo profesor explicando una materia que no todos los alumnos van a entender y no todos los alumnos van a tomar atención, creo que se deberían disminuir los alumnos dentro de una sala de clases para que así el profesor se dedique a cada estudiante” (G: 7; 1b)

“una buena clase sí pasa por la cantidad de alumnos; no es lo mismo hacer clases con cuarenta y cinco o cuarenta y ocho alumnos como se da en los colegios municipales que una clase con veinte, quince alumnos porque es mucho más focalizada, es mucho más hacia el estudiante y no solo una persona hablando al frente” (G: 7; 4b)

Eje y matices: Prueba Selección Universitaria⁷⁸. Sobre la PSU, los estudiantes describen la valoración que tiene en el sistema educativo y en ellos mismos esta prueba. Ellos lo expresan así:

“volviendo al tema de lenguaje y matemática, si te hacen esforzarte es porque te va a servirte después en la vida, en los estudios superiores” (G: 4; 56b)

“encuentro que es una prueba [la PSU] súper segregadora” (G: 7; 43b)

“el problema es que en este colegio muchas veces no pasan todas las materias y después cuando llega la PSU; este colegio tiene los implementos pa’ poder hacerlo” (G: 8; 55)

⁷⁷ Esta expresión debe traducirse como 45. 000 pesos chilenos. Según el tipo de cambio de hoy (noviembre de 2014) equivale a 60 Euros aproximadamente.

⁷⁸ Prueba nacional de carácter voluntario que se rinde al finalizar la educación media para realizar estudios en universidades que reciben financiamiento del Estado chileno.

“nosotros que vamos en cuarto necesitamos estar en clases lo más posible y aprender lo más posible para dar una buena PSU” (G: 11; 124)

Esta subcategoría reúne 44 unidades de significado, originadas en la mitad de los doce grupos de discusión constituidos. De entre ellos se destacan dos grupos de discusión por ser el origen del ochenta por ciento de las unidades de discusión identificadas. Ambos grupos estuvieron constituidos mayoritariamente por estudiantes de **rendimiento medio de tercer y cuarto año de educación media**.

Cuadro 80: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre **sistema educativo**

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Sistema educativo	44	0	0	0	2	0	0	20	15	2	3	0	2
		0			2			37			5		

La relación de los demás atributos entre los estudiantes autores de estas unidades de significado se puede resumir del siguiente modo:

Los atributos sexo, 16 años, repitencia, asistencia, y tipo de enseñanza humanista no tienen diferencias significativas comparados con los datos de los mismos atributos en la muestra total, es decir las diferencias que se dan entre ambos porcentajes se podrían atribuir a la conformación de la muestra.

Los atributos 17 y 18 años, sin necesidades educativas especiales, con rotativa educativa, ser madre/padre y tipo de enseñanza técnica tienen un predominio en los estudiantes que originaron estas unidades de significado, dado que en todos estos casos los porcentajes superan en más de seis puntos porcentuales la presencia de los atributos en la muestra total.

Los atributos porcentualmente menos predominantes entre los estudiantes que originaron las unidades de significado son 14 y 15 años, sin necesidades educativas especiales, no ser madre/padre, sin rotativa educativa y tipo de enseñanza científica. En todos estos casos los porcentajes de estos atributos entre los estudiantes que originaron estas unidades de significado están por debajo en al menos seis puntos porcentuales respecto de la presencia de los mismos atributos en la muestra total.

Cuadro 81: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre sistema educativo

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0
subtotal	1			1		1		1		1		1		1		0		
Rendimiento Medio 1° y 2°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	n/a	n/a	n/a
subtotal	0			0		0		0		0		0		0		n/a		
Rendimiento Medio 3° y 4°	20	24	0	16	28	16	28	29	15	0	44	13	31	41	3	16	15	13
subtotal	44			44		44		44		44		44		44		44		
Rendimiento Avanzado	12	4	0	3	13		16	16	0	0	16	0	16	4	12	14	1	0
subtotal	16			16		16		16		16		16		16		15		
Total por atributo	33	28	0	19	42	17	44	46	15	1	60	13	48	46	15	30	16	13
	61			61		61		61		61		61		61		59		
Total por atributo en %	54	46	0	31	69	28	72	75	25	2	98	21	79	75	25	51	27	22
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra
 ⊙ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Subcategoría B (Contexto, Entorno ideológico): Ideología socioeducativa

“siempre se dice que nosotros somos el futuro de Chile y el futuro del mundo, pero de qué futuro me están hablando y de qué futuros nos están hablando si nos están enseñando a una sola línea «estudiar para trabajar», «estudiar para ganar plata y para que los demás ganen plata»” (G:7; 34a)

Esta subcategoría reúne las intervenciones de los estudiantes que describen algunas de sus nociones, creencias y valoraciones de las finalidades del sistema educativo. En estas intervenciones los estudiantes se refieren a la educación como desarrollo integral de las personas, y a la educación como promesa de un mejor futuro.

Eje y matices: La educación escolar como desarrollo integral de las personas. En primer lugar los estudiantes expresan como deseo que sus experiencias escolares les permita un desarrollo integral. Al mismo tiempo surge una crítica clara al carácter político instrumental de la educación. Ellos lo dicen así:

“la educación es una formación, viene de niño” (G: 2; 39c)

“lo que sé es que enseñan hasta francés, con el tiempo se ha bajado el rendimiento; antes eran mucho más ramos y eran todo más estricto” (G: 4;55)

“como estudiantes lo que hemos reclamado es que no están formando máquinas, o sea nosotros no somos unas maquinitas que le estén metiendo información, está’ creando personas, humanos; en el colegio te enseñan a ser individualista, a ser competitivo y a decirte que tú necesitas’ un futuro” (G: 7; 10d)

“si estuviera encargado de la educación y de cambiar la educación del país sería eso hacer un llamado a los profesores a crear sujetos integrales al fin y al cabo, crear humanos” (G: 7; 35f)

“un pilar de la sociedad es la educación en sí; por eso que la han manejado como la han manejado” (G: 7; 99c)

Eje y matices: La educación como promesa de mejor futuro. Dicen por ejemplo:

*“pero quiero terminar mi cuarto para intentar hacer otra cosa por mi vida”
(G: 2; 101b)*

“ellos como que nos están formando nuestro futuro, ellos estudiaron pa’ que nosotros seamos alguien, no para que no fuéramos nada” (G: 2; 213)

“uno se tiene que dar cuenta, esforzar y ser más que el papá; por ejemplo a mí mis papás me dicen: «yo quiero que tú seas’ más que nosotros»; ese es el sueño de todos los padres” (G: 4; 236)

“trabajaba, llegaba como a la una a mi casa y después me venía al liceo al otro día, estaba todo el día no paraba; algunas veces llegué a faltar al colegio porque la espalda ya no me daba más; a mí es eso lo que me motiva a seguir estudiando” (G: 4; 255)

“sí, por mí; porque no sea una vaga, ya sé lo que es «cagarme» de hambre, por eso estoy estudiando; sin estudio no soy nada, te tratan como quieren; por eso estoy dando todos mis esfuerzos” (G: 4; 226)

“uno no quiere ser del «montón» uno quiere sobresalir, pero por el buen camino, porque varios que se salen y se ponen a traficar y ven la vida fácil pero...” (G: 4; 259)

“uno quiere ser más que otras personas, uno cuando fue «chico» fue desordenado pero mientras va pasando el tiempo uno cambia y se da cuenta de las cosas y quiere ser alguien, quiere ser más que ellos” (G:4; 258a)

Cuadro 82: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre **ideología socioeducativa**

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Ideología socioeducativa	30	0	0	0	8	1	0	7	14	0	0	0	0
		0			9			21			0		

La subcategoría ideología socioeducativa contiene 30 unidades de significado, originadas en cuatro de los doce grupos de discusión. Entre estos cuatro grupos las unidades de significado identificadas fluctúan entre una y dieciséis. El grupo con mayor unidades de significado aportadas al total estuvo constituido mayoritariamente por estudiantes de **rendimiento medio de tercer y cuarto año de educación media**.

Sobre el grado de preponderancia de los demás atributos entre los diez estudiantes autores de estas unidades de significado se puede resumir del siguiente modo:

Los atributos repitencia y tipo de enseñanza técnica no tienen diferencias significativas comparados con los datos de los mismos atributos en la muestra total, es decir las diferencias que se dan entre ambos porcentajes se podría atribuir a la conformación de la muestra.

Los atributos sexo hombre, 16, 17 y 18 años, asistencia normal, sin necesidades educativas especiales, ser madre/padre, con rotativa educativa y tipo de enseñanza humanista y técnica tienen un predominio en los estudiantes que originaron estas unidades de significado, dado que en todos estos casos los porcentajes superan en más de seis puntos porcentuales la presencia de los mismos atributos en la muestra total.

Los atributos porcentualmente menos predominantes entre los estudiantes que dieron origen a las unidades de significado son sexo mujer, 14 y 15 años, baja asistencia, con necesidades educativas especiales, no ser madre/padre, sin rotativa educativa y tipo de enseñanza científica. En todos estos casos los porcentajes de estos atributos entre los estudiantes que originaron estas unidades de significado están por debajo de seis puntos porcentuales respecto de la presencia de los mismos atributos en la muestra total.

Cuadro 83: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre ideologías socioeducativa

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	3	0	0	0	3	3	0	3	0	3	0	0	3	3	0	0	0	0
subtotal	3		3			3		3		3		3		3		0		
Rendimiento Medio 1° y 2°	1	4	1	0	4	4	1	4	1	0	5	0	5	4	1	n/a	n/a	n/a
subtotal	5		5			5		5		5		5		5		n/a		
Rendimiento Medio 3° y 4°	9	10	0	11	8	4	15	15	4	0	19	7	12	19	0	9	7	3
subtotal	19		19			19		19		19		19		19		19		
Rendimiento Avanzado	17	2	0	10	9	0	19	19	0	0	19	0	19	10	9	9	0	0
subtotal	19		19			19		19		19		19		19		9		
Total por atributo	30	16	1	21	24	11	35	41	5	3	43	7	39	36	10	18	7	3
	46		46			46		46		46		46		46		28		
Total por atributo en %	65	35	2	46	52	24	76	89	11	7	93	15	85	78	22	64	25	11
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra
 ⊙ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Subcategoría c (Contexto, Entorno ideológico): Ideología sociopolítica

“siempre he pensado que los jóvenes en estos tiempos necesitan y deben ser protagonistas en la sociedad, porque los viejos tienen «la cagá»” (G: 7; 10f)

Se ha agrupado en esta subcategoría las alusiones y referencias sociopolíticas que realizaron los estudiantes en la conversación producida en torno a sus experiencias de aprendizaje escolar. En ellas se desarrollan aspectos como la participación política de los jóvenes y la comparación de calidad según se trate de un servicio público o uno privado.

Eje y matices: Participación política. Sobre la participación política de los jóvenes los estudiantes abordan los obstáculos y contradicciones que desde el mundo político de los adultos les afectan y por otra parte comparten sus anhelos por consolidar cambios sociales. Ellos lo expresan así:

“lo único que les podríamos dejar es un cambio en las instituciones, por eso estamos peleando; algún día se logrará” (G: 2; 110)

“hoy en día también vivimos en una juventud que está participando muy poco en los procesos democráticos del país porque en los colegios no se te enseña la educación cívica” (G: 7; 19)

“los políticos llaman que los jóvenes tienen que participar más en el proceso democrático burgués que tiene este país, pero como un cabro a los dieciocho años le vai a decir: «oye, por qué no participai», si lo han tenido de kínder hasta cuarto medio callado; no le preguntai la opinión y si dicen qué piensan lo están reprimiendo; no va a estar ni ahí, eso es lo que termina pasando con los jóvenes” (G: 7; 20a)

Eje y matices: Servicios público y privados. Sobre el acceso y calidad de servicios públicos y privados los estudiantes dicen:

“la plata es calidad, por eso a nosotros nos toca esto” (G: 2; 272)

“en el sistema público, cuando uno va a un doctor pide una hora, se demora «caleta», pero cuando uno paga al tiro atienden; ahí se ve la diferencia; eso es desigualdad” (G: 2; 303)

Esta subcategoría está compuesta por 16 unidades de significado, originadas en tres de los doce grupos de discusión convocados. Dos grupos son el origen de casi la totalidad de las unidades de significado. Estos grupos de discusión estuvieron constituidos por estudiantes de **rendimiento medio y avanzado de tercer y cuarto año de educación media.**

Cuadro 84: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre **ideología sociopolítica**

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Ideología sociopolítica	16	0	0	0	1	0	0	6	9	0	0	0	0
		0			1			15			0		

El grado de preponderancia de los demás atributos (cuadro 85) entre estudiantes autores de estas unidades de significado se resume de la siguiente manera:

Los atributos de 16 años, repitencia, asistencia y tipo de enseñanza humanista no tienen diferencias significativas comparados con los datos de atributos en la muestra total, es decir las diferencias que se dan entre ambos porcentajes se podría atribuir a la conformación de la muestra.

Los atributos sexo hombre, 17 y 18 años, sin necesidades educativas especiales, ser madre/padre, con rotativa educativa y tipo de enseñanza técnica tienen un predominio estadístico en los estudiantes que originaron estas unidades de significado, dado que en todos estos caso los porcentajes superan en más de seis punto porcentuales los datos de los mismos atributos en la muestra total.

Los atributos porcentualmente menos predominantes entre los estudiantes que dieron origen a las unidades de significado son sexo mujer, 14 y 15 años, con necesidades educativas especiales, no ser madre/padre, sin rotativa educativa y tipo de enseñanza científica. En todos estos casos los porcentajes de estos atributos entre los estudiantes que originaron estas unidades de significado están por debajo de seis puntos porcentuales respecto de la presencia de los mismos atributos en la muestra total.

Cuadro 85: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre ideología sociopolítica

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
subtotal	0		0			0		0		0		0		0		0		
Rendimiento Medio 1° y 2°	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	n/a	n/a	n/a
subtotal	1		1			1		1		1		1		1		n/a		
Rendimiento Medio 3° y 4°	12	4	0	7	9	5	11	11	5	0	16	4	12	16	0	5	4	7
subtotal	16		16			16		16		16		16		16		16		
Rendimiento Avanzado	7	0	0	0	7	0	7	7	0	0	7	0	7	0	7	7	0	0
subtotal	7		7			7		7		7		7		7		7		
Total por atributo	19	5	0	7	17	6	18	19	5	0	24	4	20	17	7	12	4	7
	24		24			24		24		24		24		24		23		
Total por atributo en %	79	21	0	29	71	25	75	79	21	0	100	17	83	71	29	52	17	30
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra
 ⊙ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Categoría Contexto (3): Entorno familiar

Hay un grupo de intervenciones de los estudiantes que aluden a distintas características de la familia y que relacionan de uno u otro modo con los aprendizajes escolares. Emergen tres aspectos del entorno familiar a partir de los cuales se han originado las siguientes subcategorías:

- a. Principios y valores,
- b. Condiciones económicas, y
- c. Nivel educativo

Cuadro 86: Subcategorías emergentes en el discurso de los estudiantes respecto a **Entorno familiar**

Categoría Entorno familiar		Unidades de significado por agrupamiento			
Subcategorías	Unidades de significado	Rendimiento básico	Rendimiento medio (1ºy2º)	Rendimiento medio (3ºy 4º)	Rendimiento avanzado
Principios y valores	10	0	9	1	0
Condiciones económica	7	0	3	4	0
Nivel educativo	2	0	2	0	0
Totales	19	0	14	5	0

La categoría suma 19 unidades de significado, en su mayoría forman parte de la subcategoría **principios y valores**. También a nivel de la categoría destaca que mayoritariamente las unidades de discusión provienen de grupos de discusión constituidos por estudiantes de **rendimiento medio de primer y segundo año de educación media**.

Subcategoría a (Contexto, Entorno Familiar): Principios y valores

“pa’ que no te afecte lo que está a tu alrededor tienes que tener unos valores muy claros, o sea que tu familia te apoye en verdad” (G: 6; 120)

En estas intervenciones contenidas en esta subcategoría, los estudiantes aluden ciertos principios y valores que se viven en los entornos familiares y que directa o indirectamente ellos relacionan con sus procesos de aprendizaje escolar. Se han identificado dos ejes temáticos en las unidades de significado producidas.

Los estudiantes describen el valor del **esfuerzo** y el **apoyo y preocupación** de la familia por ellos como parte de los principios y valores familiares que se relacionan con la vida escolar.

Eje y matices: El apoyo y preocupación por los hijos. Los estudiantes hacen referencia al positivo efecto que tienen en ellos el apoyo y preocupación que le brindan sus padres. Estos valores familiares son un soporte importante para ellos y sus procesos de aprendizaje escolar. En sus palabras:

“eso va en la familia hay tipos y tipos; yo le agradezco a mi «vieja»; siempre me reta, todo el tiempo” (G: 4; 268)

“estuve trabajando un mes y me compré mis cosas, mi mamá me decía «te felicito», me sentí orgullosa porque lo hice por mí; y ahí uno recién empieza a valorar y dar cuenta de lo importante que es los estudios” (G: 4; 240b)

“si tus papás se despreocupan un poco y uno se desvía «al tiro, al tiro»” (G: 4; 272)

Eje y matices: El esfuerzo como valor a imitar por los hijos. Dicen:

“uno si quisiera andaría en la calle «salvándose», pegándose sus robos o traficando, pero prefiero estar estudiando y ganarme la vida honradamente y vivir tranquilo como lo han hecho los papás de uno” (G: 4; 261)

“es súper «latero» estar haciendo narcotraficante o robando porque igual dejai’ mal a tus padres, porque igual viste el esfuerzo que hicieron ellos”
(G: 4; 264)

Cuadro 87: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre **principios y valores familiares**

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento												
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado			
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8	
Principios y valores	10	0	0	0	8	1	0	1	0	0	0	0	0	0
		0			9			1			0			

Esta subcategoría suma 10 unidades de significado, originadas en tres de los doce grupos de discusión. La mayor parte de ellas tuvo su origen en uno de los grupos de discusión. Este grupo estuvo constituido por estudiantes de **primero y segundo año de educación media** de uno de los establecimientos que formaron parte de la muestra. En la constitución de este grupo de discusión participaron estudiantes de **rendimiento bajo, medio y avanzado**.

Cuadro 88: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre **principios y valores familiares**

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	3	0	0	0	3	3	0	3	0	3	0	0	3	3	0	0	0	0
subtotal	3			3		3		3		3		3		3			0	
Rendimiento Medio 1º y 2º	1	5	0	1	5	5	1	4	2	1	5	0	6	3	3	n/a	n/a	n/a
subtotal	6			6		6		6		6		6		6			n/a	
Rendimiento Medio 3º y 4º	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1
subtotal	1			1		1		1		1		1		1			1	
Rendimiento Avanzado	8	0	0	8	0	0	8	8	0	0	8	0	8	8	0	0	0	0
subtotal	8			8		8		8		8		8		8			0	
Total por atributo	13	5	0	9	9	8	10	16	2	4	14	1	17	15	3	0	0	1
	18			18		18		18		18		18		18			1	
Total por atributo en %	72	28	0	50	50	44	56	89	11	22	78	6	94	83	17	0	0	100
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra
 ⊙ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

La preponderancia de los demás atributos entre estudiantes autores de estas unidades de significado se resume de la siguiente manera:

Los atributos de 17 y 18 años, necesidades educativas especiales y maternidad/paternidad no tienen diferencias significativas comparados con los datos de los mismos atributos en la muestra total, es decir las diferencias que se dan entre ambos porcentajes se podría atribuir a la conformación de la muestra.

Los atributos sexo hombre, 16 años, con repitencia, asistencia normal, con rotativa educativa y tipo de enseñanza técnica tienen un predominio en los estudiantes que originaron estas unidades de significado, dado que en todos estos casos los porcentajes superan en más de seis puntos porcentuales la presencia de los mismos atributos en la muestra total.

Los atributos porcentualmente menos predominantes entre los estudiantes que dieron origen a las unidades de significado son sexo mujer, 14 y 15 años, sin repitencia, baja asistencia, sin rotativa educativa y tipo de enseñanza humanista y científica. En todos estos casos los porcentajes de estos atributos entre los estudiantes que originaron estas unidades de significado están por debajo de seis puntos porcentuales respecto de la presencia de los mismos atributos en la muestra total.

Subcategoría b (Contexto, Entorno familiar): Condiciones económicas

“uno no tiene los recursos y si además si uno los tuviera no estaríamos en un colegio municipal estaríamos en un colegio particular, pagando; estaríamos en otra situación, en otro colegio, en otro ambiente” (G: 7; 29b)

Esta subcategoría reúne las alusiones de los estudiantes sobre los recursos económicos que se disponen en sus familias. Se trata en general de alusiones indirectas sobre sus condiciones económicas.

Eje y matices: Las condiciones económicas como desafío. Los estudiantes en su relato mencionan que las condiciones económicas les imponen desafíos que les permite valorar y madurar.

“yo también he trabajado, he sentido el dolor de espalda; los que no han trabajado saben los que se esfuerzan los papas, pero cuando uno trabaja sabe por lo que está pasando tu papá, entonces te motiva a sacar tus estudios” (G: 4; 229)

“uno trabaja uno o dos meses en el verano y tus papas han trabajado toda tu vida; uno ha trabajado uno o los dos meses uno queda mal; ahí recién se empieza a dar cuenta de todas las cosas” (G: 4; 233, 234)

Eje y matices las condiciones económicas como límites. Dicen:

“nuestros papas están endeudados, tenemos papas que se separan por temas siempre de plata, entonces a qué hora ese estudiante crea” (G: 7; 20e).

Cuadro 89: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre **condiciones económicas**

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Condiciones económicas	7	0	0	0	3	0	0	0	4	0	0	0	0
		0			3			4			0		

Esta subcategoría contiene 7 unidades de significado, originadas en dos de los doce grupos de discusión. Participan casi en la misma proporción como autores de las unidades de significado estudiantes de **primer y segundo año de educación media como de tercero y cuarto año**. Ambos grupos se constituyeron con estudiantes de **rendimiento académico básico, medio y avanzado**.

La relación de los demás atributos entre los estudiantes autores de las unidades de significado contenidas en la subcategoría, se resume de la siguiente manera (cuadro 90):

Los atributos maternidad/paternidad y tipo de enseñanza humanista y técnica, no tienen diferencias significativas comparados con los datos de los mismos atributos en la muestra total, es decir las diferencias que se registran entre ambos porcentajes podría corresponder a las características de conformación de la muestra total.

Los atributos sexo hombre, 16, 17 y 18 años, con repitencia, asistencia normal, con necesidades educativas especiales, con rotativa educativa y tipo de enseñanza científica tienen un predominio en los estudiantes que originaron estas unidades de significado, dado que en todos estos caso los porcentajes superan en más de seis puntos porcentuales la presencia de los mismos atributos en la muestra total.

Los atributos porcentualmente menos predominantes entre los estudiantes que dieron origen a las unidades de significado son sexo mujer, 14 y 15 años, no repitentes, baja asistencia, sin necesidades educativas especiales y sin rotativa educativa. En todos estos casos los porcentajes de estos atributos entre los estudiantes que originaron estas unidades de significado están por debajo de seis puntos porcentuales respecto de la presencia de los mismos atributos en la muestra total.

Cuadro 90: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre condiciones económicas

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	2	0	0	0	2	2	0	2	0	2	0	0	2	2	0	0	0	0
subtotal	2		2			2		2		2		2		2		0		
Rendimiento Medio 1° y 2°	2	2	0	2	2	2	2	3	1	4	0	0	4	3	1	n/a	n/a	n/a
subtotal	4		4			4		4		4		4		4		n/a		
Rendimiento Medio 3° y 4°	1	1	0	1	1	0	2	2	0	0	2	0	2	2	0	0	2	0
subtotal	2		2			2		2		2		2		2		2		
Rendimiento Avanzado	4	0	0	2	2	0	4	4	0	0	4	0	4	2	2	2	0	0
subtotal	4		4			4		4		4		4		4		2		
Total por atributo	9	3	0	5	7	4	8	11	1	6	6	0	12	9	3	2	2	0
	12		12			12		12		12		12		12		4		
Total por atributo en %	75	25	0	42	58	33	64	92	8	50	50	0	100	75	25	50	50	0
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra
 ⊙ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Subcategoría c (Contexto, entorno familiar): Nivel educativo familiar

Nivel educativo familiar, reúne las intervenciones de los estudiantes que dan cuenta del grado educativo de los padres. Corresponden a dos unidades de significado que se originaron en uno de los doce grupos de discusión. Por esta razón es considerado un discurso focalizado, aunque indiscutiblemente forma parte del conocimiento del estudiantado sobre su aprendizaje, tanto por coherencia con el instrumento metodológico usado (se constituye un solo discurso, se éste o no mayoritario) como por el conocimiento que se tiene del campo.

Eje y matices: Nivel educativo de los padres. Las alusiones de los estudiantes denotan el nivel educativo de sus padres más bien como un nivel o piso para su escolaridad. Los estudiantes dicen:

“mi «papá» sacó el cuarto medio, pero su cuarto medio no más; mi mamá estudió en un colegio y sacó «contadora»” (G: 4; 239a)

“mi papá llegó hasta sexto y mi mamá hasta séptimo, ni siquiera terminó la básica” (G: 4; 240)

Cuadro 91: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre **nivel educativo familiar**

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Nivel educativo familiar	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
		0			2			0			0		

Las dos unidades de significado emergieron en un grupo de discusión constituido por estudiantes de rendimiento **bajo medio y avanzado** de **primer y segundo año de educación media**.

La relación estadística de los demás atributos y los dos estudiantes autores de las unidades de significado contenidas en la subcategoría contexto educativo familiar se resume de la siguiente manera (cuadro 92):

Los atributos de sexo, 14 y 15 años, maternidad/paternidad y tipo de enseñanza técnica, no tienen diferencias significativas comparados con los datos de los

mismos atributos en la muestra total, es decir las diferencias que se registran entre ambos porcentajes podría corresponder a las características de conformación de la muestra total.

Los atributos 16 años, repitencia, asistencia normal, sin necesidades educativas especiales y con rotativa educativa tienen un predominio en los estudiantes que originaron estas unidades de significado, dado que en todos estos casos los porcentajes superan en más de seis puntos porcentuales la presencia de los mismos atributos en la muestra total.

Los atributos porcentualmente menos predominantes entre los estudiantes que dieron origen a las unidades de significado son 14 y 15 años, sin repitencia, baja asistencia, con necesidades educativas especiales, sin rotativa educativa y tipo de enseñanza humanista y científica. En todos estos casos los porcentajes de estos atributos entre los estudiantes que originaron estas unidades de significado están por debajo de seis puntos porcentuales respecto de la presencia de los mismos atributos en la muestra total.

Cuadro 92: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre **nivel educativo familiar**

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
subtotal	0			0		0		0		0		0		0		0		0
Rendimiento Medio 1° y 2°	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	n/a	n/a	n/a
subtotal	1			1		1		1		1		1		1		n/a		n/a
Rendimiento Medio 3° y 4°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
subtotal	0			0		0		0		0		0		0		0		0
Rendimiento Avanzado	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0
subtotal	1			1		1		1		1		1		1		0		0
Total por atributo	1	1	0	1	1	1	1	2	0	0	2	0	2	2	0	0	0	0
	2			2		2		2		2		2		2		0		0
Total por atributo en %	50	50	0	50	50	50	50	100	0	0	100	0	100	100	0	0	0	0
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra
 ⊗ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Categoría Contexto (4): Entorno comunitario

Esta categoría reúne las referencias y valoraciones de los entornos de vecindario de los estudiantes. En ella los estudiantes plantean diferentes visiones sobre el grado de influencia del entorno donde viven y su relación con el aprendizaje escolar. Está constituida por una subcategoría:

a. Vecindario

Cuadro 93: Subcategoría emergente en el discurso de los estudiantes sobre el **entorno comunitario**

Categoría Entorno comunitario		Unidades de significado por agrupamiento			
Subcategorías	Unidades de significado	Rendimiento básico	Rendimiento medio (1ºy2º)	Rendimiento medio (3ºy 4º)	Rendimiento avanzado
Vecindario	7	0	6	1	0
Total	7	0	6	1	0

La mayoría de las unidades de significado se originan en grupos de **rendimiento medio de primer y segundo año de educación media**.

Subcategoría a (Contexto, Entorno comunitario): Vecindario

“pero influye mucho tu ambiente, tu entorno; yo he vivido en poblaciones, es por la clase de amigos que uno tiene o soy muy fácil de influir” (G: 6; 114)

Esta subcategoría reúne las descripciones directas e indirectas del vecindario donde viven los estudiantes.

Eje y matices el vecindario como reto. Surge en la conversación de los estudiantes fenómenos y situaciones sociales de su barrio que configuran la idea de éste como un reto o desafío para ellos. Los estudiantes expresan:

“donde vivo la mayoría se podría decir son obreros” (G: 4; 258b)

“conozco a un «cabro» de aquí de la población, toda la familia está preso, cuando éramos chicos nos juntábamos, ahora él hace como tres, cuatro años él está preso, con el hermano, papá, la mamá” (G: 4; 270)

“yo también he tenido miedo, amigos presos que han vivido la infancia y casi la mitad están muertos” (G: 4; 271)

“aquí no hay nadie de «barrio alto» pero es que siempre he dicho a uno no lo hace la población, depende de cómo eres; depende de uno porque uno puede, uno puede vivir en cierta parte en barrios muy bajos, pero uno puede ser muy culto” (G: 6; 113b)

“estudiante de colegio municipal o de la clase de nosotros, tienen a sus papás con «atados» en las casas, vivimos en sectores que hay problemas de drogas, en el mismo colegio hay problemas de drogas” (G: 7; 20d)

Cuadro 94: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre **entorno comunitario**

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Vecindario	7	0	0	0	3	3	0	0	1	0	0	0	0
		0			6			1			0		

Las siete unidades de significado que están contenidas en la subcategoría están originadas en tres de los doce grupos de discusión. Entre ellos las unidades de significados fluctúan entre una y tres. Seis de las siete unidades de significado fueron captadas en dos grupos de discusión en los que participaron estudiantes de primer y segundo año de educación media.

Los datos de frecuencia de los demás atributos (cuadro 95) y los dos estudiantes autores de las unidades de significado contenidas en la subcategoría **vecindario** se resume de la siguiente manera:

Los atributos 16 años, maternidad/paternidad, necesidades educativas especiales, rotativa educativa y tipo de enseñanza técnica, no tienen diferencias significativas comparados con los datos de los mismos atributos en la muestra total, es decir las diferencias que se registran entre ambos porcentajes podrían corresponder a las características de conformación de la muestra total.

Los atributos sexo hombre, 14 y 15 años, sin repitencia, asistencia normal y tipo de enseñanza humanista tienen un predominio en los estudiantes que originaron estas unidades de significado, dado que en todos estos casos los porcentajes superan en más de seis puntos porcentuales la presencia de los mismos atributos en la muestra total.

Los atributos porcentualmente menos predominantes entre los estudiantes que dieron origen a las unidades de significado son sexo mujer, 17 y 18 años, con repitencia, baja asistencia y tipo de enseñanza científica. En todos estos casos los porcentajes de estos atributos entre los estudiantes que originaron estas unidades de significado están por debajo de seis puntos porcentuales respecto de la presencia de los mismos atributos en la muestra total.

Cuadro 95: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado sobre entorno comunitario

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0
subtotal	1			1		1		1		1		1		1		0		
Rendimiento Medio 1° y 2°	4	2	5	1	0	0	6	5	1	0	6	0	6	3	3	n/a	n/a	n/a
subtotal	6		6			6		6		6		6		6		n/a		
Rendimiento Medio 3° y 4°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
subtotal	0		0			0		0		0		0		0		0		
Rendimiento Avanzado	3	0	0	2	1	0	3	3	0	0	3	0	3	2	1	1	0	0
subtotal	3		3			3		3		3		3		3		1		
Total por atributo	8	2	5	3	2	1	9	9	1	1	9	0	10	6	4	1	0	0
	10		10			10		10		10		10		10		1		
Total por atributo en %	80	20	50	30	20	10	90	90	10	10	90	0	100	60	40	100	0	0
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra
 ⊙ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Cuadro 96: Síntesis del discurso producido por los estudiantes sobre la mega categoría contexto social y escolar.		
Categoría	Subcategoría	Ejes
1. Entorno escolar	1.1 Sistema normativo	1.1.1 Sistema normativo prohibitivo
		1.1.2 Sistema normativo sancionador
		1.1.3 Sistema normativo segregador
	1.2 Infraestructura y recursos	1.2.1 Sala de clases
		1.2.2 Materiales para el aprendizaje
		1.2.3 Espacios Comunes
	1.3 Convivencia estudiantil	1.3.1 Temores y conflictos
		1.3.2 Prejuicios y estereotipos
	1.4 Gestión administrativa	1.4.1 Horarios de clases
		1.4.2 Cambio de profesores
1.5 Condiciones laborales docentes	1.5.1 Jornada de trabajo	
1.6 Evaluación docente	1.6.1 Clase filmada	
1.7 Estilos docentes	1.5.1 Basado en el modo de enseñanza	
2. Entorno ideológico	2.1. Sistema educativo	2.1.1 Establecimientos educativos
		2.1.2 Jornada escolar
		2.1.3 Número de alumnos por sala
		2.1.4 Prueba Selección Universitaria
	2.2 Ideología socioeducativa	2.2.1 Educación Integral
		2.2.2 La educación como promesa de mejor futuro
	2.2 ideología sociopolítica	2.3.1 Participación política
3. Entorno familiar	3.1 Principios y valores	3.1.1 La preocupación y apoyo al estudiante
		3.1.2 El esfuerzo
	3.3 Condiciones económicas	3.3.1 Condiciones económicas como desafío
		3.3.2 Condiciones económicas como límites
	3.2 Nivel educacional	3.2.1 Nivel educativo padres como referente
4. Entorno comunitario	4.1 Vecindario	4.1.1 Vecindario como reto

8.1.4 Lo que dicen los estudiantes sobre los Contenidos escolares

Se han identificado en el discurso producido en los grupos de discusión convocados 103 intervenciones que aluden de uno u otro modo al currículum escolar. Las 39 unidades de significado que condensan el discurso producido sobre el currículum escolar han dado origen a una categoría:

1 Materias escolares

Cuadro 97: Categorías emergentes en el discurso de los estudiantes referidas a **Contenidos escolares**

Categorías	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento			
		Rendimiento básico	Rendimiento medio (1ºy2º)	Rendimiento medio (3ºy 4º)	Rendimiento avanzado
Materias escolares	39	7	7	21	4

Se destacan en esta categoría como autores de la mayoría de las unidades de significado los estudiantes de rendimiento medio de los niveles tercero y cuarto año de educación media.

El desarrollo de esta categoría se realiza seguidamente, mientras el esquema de las subcategorías emergentes se puede consultar en el cuadro 103 (página 298) que, a modo de epítome, las contiene y esquematiza en su totalidad.

Categoría Contenidos escolares (1): Materias escolares

Esta categoría se divide en dos subcategorías. Cada una de ellas alude de manera particular a las materias escolares:

- a. **Temas escolares**
- b. **Saberes escolares**

Cuadro 98: Subcategorías emergentes en el discurso de los estudiantes sobre **materias escolares**

Categoría Materias escolares		Unidades de significado por agrupamiento			
Subcategorías	Unidades de significado	Rendimiento básico	Rendimiento medio (1ºy2º)	Rendimiento medio (3ºy 4º)	Rendimiento avanzado
Temas escolares	25	3	0	21	1
Saberes escolares	14	4	7	0	3
Total	39	7	7	21	4

La mayor parte de las unidades de significado identificadas están incluidas en la subcategoría **temas escolares**. Los estudiantes más prolíficos en la autoría de las unidades de significado son los que cursaban **tercer y cuarto año** de educación media y que además compartían el atributo de **rendimiento medio**.

Subcategoría a (Contenidos escolares, Materia escolares): Temas escolares

“a mí me encantaría más autonomía en sus clases, autonomía en qué sentido, en que no sea tan estructurado todo el contenido que tenga que pasar, sino que el profesor arme su clase con algunos parámetros” (G: 7; 84a)

Se incluyen en esta categoría las intervenciones que aluden en general a la temáticas o contenidos escolares que se trabajan en las horas de clases. Los estudiantes matizan dos ejes en torno a ellos: los temas escolares como una demanda de contenidos propios del sistema escolar, y los temas escolares como imposición para los docentes y estudiantes.

Eje y matices: los temas como demanda del sistema escolar. Los estudiantes denotan en sus intervenciones contenidos ausentes o ignorados por el currículum escolar y que para ellos deberían incorporarse en la enseñanza escolar, de modo que enriquecieran la formación científica de los saberes escolares. Ellos lo expresan así:

“en general de los profesores no te mencionan el tema de la sociedad o el conflicto, la coyuntura actual o los problemas, los profesores no te hablan de eso, el profesor llega y te pasa materia” (G: 7; 10e)

“creo que en colegio no es solamente materia, he escuchado de compañeras que dicen «bailar es caro», «un taller de teatro es caro», y bueno como somos familias de escasos recursos no podemos pagar eso, pero sin embargo en el colegio también se podría conseguir fácilmente un profesor para que les enseñe esas cosas y no estar siempre con la misma materia” (G: 7; 28)

“por ejemplo hablar de la sociedad igual ayudaría, lo ayudaría también a uno a crecer como persona, porque por ejemplo si a uno le enseñaran cómo poder crecer, cómo poder más rendir en el colegio, tener otras ideas qué hacer mañana, entonces podrían haber talleres de interpersonal, preuniversitarios, talleres de canto entre otras cosas o charlas de lo que pasa hoy en día en el país” (G: 7; 31b)

“tienen que modificar la historia, siempre hablan de lo mismo «en la guerra mundial...»” (G: 10; 180, 182, 183)

“el año pasado hicieron una encuesta, de qué queríamos pa’ educación física, qué otro taller; pero nunca fue; siempre hacen encuestas y al final nunca se ven reflejadas, siempre están los mismos talleres; es pa’ que digan «no pa’ que vean que hacen algo y no hacen nada»” (G: 11; 177)

“el otro día nos preguntó a nosotros qué quiere que ella hable; nosotros le dijimos de la sexualidad, del aborto y ella empezó hablar de las carreras” (G: 11; 290)

Eje y matices: Los temas escolares como imposición del sistema educativo. También abordan las materias escolares como una imposición del sistema educativo tanto para los profesores como para los estudiantes. Dicen:

“el profesor tienen que poner su parte en cómo enseña y otro parte en la calidad de la materia que le den a exponer frente a los estudiantes” (G: 1; 1c)

“siempre cambian la planificación de materia; ya la han cambiado tres años seguido; para hacer que la generación que viene sea mejor pero al final nos perjudican a nosotros que vamos saliendo” (G: 2; 115a)

“los profes’ muchas veces quieren pasar una materia pero hay alguien más arriba de los profes que los obliga a pasar otra totalmente aburrida, que es totalmente teórica y no se va a la práctica” (G: 7; 9c)

“te aseguro que cuando lleguen a la unidad de fuerza, nos van hacer bailar o hacer gimnasia rítmica, eso es una lata; a nosotros no nos gusta hacer eso” (G: 11; 162)

“es como básquetbol todo el año, deporte colectivo; básquetbol, fútbol, voleibol y «era»” (G: 11; 166) 11

“ahora nos estaba mostrando un vídeo de los «carrete», de la «cimarra», a mí me molesta eso porque ponen a los jóvenes como «flaites» primero y como alcohólicos y drogadictos, como si fuéramos todos así” (G: 11; 283)

“a mí me paso eso con la cuestión de «realidad nacional», me pasaron lo mismo pero exactamente las mismas preguntas que hizo la profesora en el colegio que iba antes y estoy en cuarto” (G: 2; 130, 131)

También se advierte una referencia sobre los contenidos con un matiz como criterio de comparación de los establecimientos escolares. Dicen los estudiantes:

“aquí hay varias cosas que no sabemos, por ejemplo cuando yo iba al «pre» el año pasado habían demasiadas cosas que debería haberlas pasado en primero, segundo medio y no tenía idea porque aquí no me las habían pasado” (G: 8; 66)

Cuadro 99: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre **temas escolares**

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Temas escolares	25	2	1	0	0	0	0	2	8	11	0	0	1
		3			0			21			1		

Esta subcategoría contiene 25 unidades de significado originadas en seis de los doce grupos de discusión convocados. En ellos las unidades de significado identificadas fluctúan entre una y once. Destacan en la autoría de las unidades los estudiantes de rendimiento medio de tercer y cuarto año de educación media, por ser el origen de diecinueve de las veinte unidades de significado. También es importante destacar que los grupos de rendimiento medio inicial y avanzado registran una baja participación.

Según los datos, del cuadro 100, la relación de los demás atributos en los estudiantes autores de estas unidades de significado se diferencia las siguientes situaciones:

Para los atributos repitencia, maternidad/paternidad y tipo de enseñanza humanista, científica y técnica; los datos porcentuales de presencia de estos atributos entre los estudiantes autores de estas unidades de significado, no registra diferencias significativas según la conformación de la muestra total, es decir las diferencias entre ellos se puede explicar por la conformación de la muestra total.

Los atributos mujer, 17 y 18 años, asistencia normal, sin necesidades educativas especiales, sin rotativa educativa presentan porcentajes que superan en al menos seis puntos los datos de los mismos atributos en conformación de la muestra

total. Estos atributos tienen mayor preponderancia estadística entre los estudiantes autores de las unidades de significado.

Por otra parte los porcentajes de los atributos sexo hombre, 14, 15 y 16 años, baja asistencia, con necesidades educativas especiales y con rotativa educativa se sitúan al menos seis puntos porcentuales por debajo de la conformación de la muestra total. Estos atributos tienen menos presencia entre los estudiantes que originaron estas unidades de significado sobre temas escolares.

Cuadro 100: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado unidades de significado sobre los **temas escolares**

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	1	1	2	0	0	0	2	2	0	2	0	0	2	1	1	0	0	0
subtotal	2		2			2		2		2		2		2		0		
Rendimiento Medio 1° y 2°	0	2	2	0	0	0	2	2	0	0	2	0	2	2	0	n/a	n/a	n/a
subtotal	2		2			2		2		2		2		2		n/a		
Rendimiento Medio 3° y 4°	15	28	0	6	37	15	28	36	7	0	43	3	40	17	26	21	21	1
subtotal	43		43			43		43		43		43		43		43		
Rendimiento Avanzado	1	3	0	1	3	0	4	4	0	0	4	0	4	0	4	4	0	0
subtotal	4		4			4		4		4		4		4		4		
Total por atributo	17	34	4	7	40	15	36	44	7	2	49	3	48	20	31	25	21	1
	51		51			51		51		51		51		51		47		
Total por atributo en %	33	67	8	14	78	29	71	86	14	4	96	6	94	39	61	53	45	2
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra
 ⊙ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Subcategoría b (Contenidos; Materias escolares): Saberes escolares

“lenguaje, matemática, historia, inglés esas cuatro materias son las más importantes; no es que uno mire mal a las otras pero es casi lo máximo, es los cuatro ramos que más se usan, porque artes visuales solo lo usan las personas que quieren ser otras cosas y se especializan más en dibujar” (G: 4; 60)

Esta subcategoría reúne las referencias de los estudiantes en torno a la importancia y exigencia que le asignan ellos a los distintos saberes escolares. Se ha identificado en sus intervenciones una jerarquía de los saberes escolares originada en el trato y grado de relevancia que se les asigna en la práctica de la enseñanza y aprendizaje escolar. Se ha conformado dos ejes:

Eje y matices: Saberes escolares de mayor importancia y exigencia. Los estudiantes comentan:

“igual los adolescentes ahora en este tiempo no están solo pendientes de la materia de matemática, de lenguaje, yo vivo más pendiente del arte en realidad no tanto de mis materias principales” (G: 3; 168c)

“que las materias importantes sean solo en las mañanas porque verdad me quedo dormida” (G: 3; 172)

“encuentro lenguaje y matemática, que son las mejores clases, porque encuentro que te van a servir” (G: 4; 39a)

“lenguaje, matemática, historia, inglés, esas cuatro materias son las más importantes: no es que uno mire mal a las otras pero es casi lo máximo, es los cuatro ramos que más se usan, porque artes visuales solo lo usan las personas que quieren ser otras cosas y se especializan más en dibujar” (G: 4; 60)

“matemática te sirve en muchas cosas” (G: 4; 68a)

“a ti matemática tení” que sacarte alrededor de quinientos puntos, mínimos, si querí estudiar esa carrera tení que sacarte buena nota en matemática, tení que destacarlo” (G: 4; 213b)

Eje y matices: Saberes escolares menos importantes y exigentes. En este sentido los estudiantes dicen:

“inglés a uno le sirve después cuando grande y nadie te toma atención; en algunos trabajos te piden lo primordial que aprenda’ inglés, que sepas algo básico; ahora se está pidiendo harto” (G: 4; 51, 52)

“a mí en artística porque sé que es tan fácil que yo mismo me digo pa’ que lo voy a hacer si es tan fácil, me desanimo solamente en ver artística” (G: 10; 173)

“pero tecnología es fácil” (G: 10; 236)

Cuadro 101: Unidades de significado sobre las nociones de los estudiantes sobre **saberes escolares**

Subcategoría	Unidades de significado	Unidades de significado por agrupamiento											
		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3ºy 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Saberes escolares	14	0	3	1	6	0	1	0	0	0	2	0	1
		4			7			0			3		

Esta subcategoría reúne 14 unidades de significado, originada en seis de los doce grupos de discusión convocados. El volumen originado en los grupos de discusión fluctúa entre uno y seis unidades de significado. Casi la mitad del total se originan en un grupo de discusión que estuvo constituido por estudiantes de rendimiento medio de primero y segundo año de enseñanza media.

La relación de los demás atributos entre los estudiantes que dieron origen a estas unidades de significado se resume de la siguiente manera:

Entre los estudiantes autores de las unidades de significado los porcentajes de los atributos maternidad/paternidad, rotativa educacional y tipo de enseñanza técnica no registran diferencias significativas comparados con la conformación de la muestra total, es decir las diferencias de los porcentajes se puede explicar por la conformación de la muestra total convocada.

Los atributos sexo hombres, 16 años, con repitencia, asistencia normal, con necesidades educativas especiales y tipo de enseñanza humanista tienen un grado significativo de presencia entre los estudiantes autores de las unidades de

significado. Los porcentajes que superan en al menos seis puntos los datos de los mismos atributos en conformación de la muestra total.

Por otra parte los porcentajes de los atributos sexo mujer, 14, 15, 17 y 18 años, sin repitencia, baja asistencia, sin necesidades educativas especiales y tipo de enseñanza científica indica que estos atributos tienen menos presencia entre los estudiantes que originaron las unidades de significado sobre los saberes escolares. Los porcentajes de estos atributos se sitúan por debajo al menos en seis puntos porcentuales de la conformación de la muestra total.

Cuadro 102: Relación y resumen de los atributos de los estudiantes que originan las unidades de significado unidades de significado sobre los **saberes escolares**

	Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Maternidad/ Paternidad		Rotativa		Tipo Enseñanza (*)		
	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	H	C	T
Rendimiento Básico	7	1	2	1	5	6	2	6	2	8	0	0	8	5	3	1	0	0
subtotal	8		8			8		8		8		8		8		1		
Rendimiento Medio 1° y 2°	2	0	1	1	0	2	0	2	0	0	2	0	2	1	1	n/a	n/a	n/a
subtotal	2		2			2		2		2		2		2		n/a		
Rendimiento Medio 3° y 4°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
subtotal	0		0			0		0		0		0		0		0		
Rendimiento Avanzado	6	3	0	7	2	0	9	9	0	0	9	0	9	6	3	3	0	0
subtotal	9		9			9		9		9		9		9		3		
Total por atributo	15	4	3	9	7	8	11	17	2	8	11	0	19	12	7	4	0	0
	19		19			19		19		19		19		19		4		
Total por atributo en %	79	21	16	47	37	42	58	89	11	42	58	0	100	63	37	100	0	0
% del atributo en la muestra	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	55	41	4

* Atributo solo en estudiantes de tercero y cuarto de educación media
 ○ Dato que supera en más del 6% la proporción del atributo en la muestra
 ⊙ Dato inferior en más del 6% la proporción del atributo en la muestra total

Cuadro 103: Síntesis del discurso de los estudiantes en torno a la mega categoría **Contenidos escolares**

Categoría	Subcategorías	Ejes
1 Materias escolares	1.1. Temas escolares	1.1.1 Temas escolares como demanda del sistema educativo
		1.1.2 Contenidos escolares como imposición del sistema educativo
	1.2. Saberes escolares	1.2.1 Saberes escolares de mayor importancia y exigencia
		1.2.2 Saberes escolares menos importantes y exigentes

8.1.5 Conteo de datos obtenidos

A modo de panorama se incluyen en este apartado la información obtenida en el proceso de conteo de las unidades de significado que se identificaron en el discurso provisto por los estudiantes.

Un primer dato corresponde a las unidades de significado contenidas en cada una de las macrocategorías que emergieron del discurso de los estudiantes. En los datos se puede constatar que parte importante del volumen de las unidades de significados están contenidas en las macrocategoría *Docente* y *Estudiante*.

Cuadro 104: Conteo de las unidades de significado por macrocategoría	
Macrocategoría	Unidades de significado
Docente	664
Estudiante	344
Contexto social y escolar	240
Materia escolares	39
Total	1287

La macrocategoría *Docente* es la que contiene la mayor parte de las unidades de significado identificadas en el discurso elaborado por los estudiantes. También es importante considerar el número de unidades de significado contenidas en las categorías *estrategias y técnicas de la docencia* y la de *habilidades sociales*.

Cuadro 105: Conteo de las unidades de significado de la macrocategoría Docente	
Categorías	Unidades de significado
Estrategias y técnicas de la docencia	403
Habilidades sociales	121
Motivación por lograr el aprendizaje escolar	62
Uso medios y recursos para la enseñanza escolar	56
Nociones de la enseñanza y aprendizaje escolar	22
Total	664

En el caso de macrocategoría *Estudiante* se constituye en la segunda macrocategoría según el volumen de unidades de significados que contiene del discurso elaborado por los estudiantes. Considerando el volumen de unidades de significado no se constatan diferencias notorias entre las categorías que conforman esta macrocategoría.

Cuadro 106: Conteo de las unidades de significado de la macrocategoría Estudiantes	
Categorías	Unidades de significado
Nociones sobre el aprendizaje y evaluación escolar	98
Relación y actitud con el aprendizaje escolar	87
Actuaciones para aprender	84
Nociones sobre el oficio de estudiante	75
Total	344

Los datos de la macrocategoría *Contexto social y escolar* constatan el predominio de las unidades de significado de las categorías de *entorno escolar* y *entorno ideológico*. De todos modos la información provista en las demás categorías no deja de ser importante.

Cuadro 107: Conteo de las unidades de significado de la macrocategoría Contexto social y escolar	
Categorías	Unidades de significado
Entorno escolar	124
Entorno ideológico	90
Entorno familiar	19
Entorno comunitario	7
Total	240

La macrocategoría *Contenidos escolares* es la que contiene un menor volumen de unidades de significados. Sus datos son los siguientes:

Cuadro 108: Conteo de las unidades de significado de la macrocategoría Contenidos escolares	
Categoría	Unidades de significado
Materia escolares	39
Total	39

El cuadro 109 complementa la información sobre el aporte por unidades de significado de cada grupo de discusión en cada una de las categorías que emergieron en el discurso de los estudiantes. También es posible constatar el mismo dato por el agrupamiento que se hizo de ello según nivel educativo (ciclo educativo) y rendimiento académico.

Cuadro 109: Panorama de los datos obtenidos por categoría, grupo de discusión y agrupamiento													
Docente		Rendimiento básico			Rendimiento medio (1ºy2º)			Rendimiento medio (3º y 4º)			Rendimiento avanzado		
		G1	G10	G12	G4	G6	G9	G2	G7	G11	G3	G5	G8
Estrategias y técnicas en la docencia	403	29	24	12	42	33	30	53	37	36	39	42	26
		65			105			126			107		
Habilidades sociales	121	18	20	8	1	8	9	19	8	13	4	7	6
		46			18			40			17		
Motivación Por lograr el aprendizaje	62	5	5	1	4	5	3	14	10	3	4	3	5
		11			12			27			12		
Uso de medios y materiales para la enseñanza	56	5	1	8	19	4	1	4	1	2	5	1	5
		14			24			7			11		
Nociones sobre la enseñanza y aprendizaje escolar	22	1	2	2	1	1	0	6	3	2	1	1	2
		5			2			11			4		
Subtotal	664	141			161			211			151		
Estudiantes													
Nociones del aprendizaje y evaluación escolar	98	3	8	5	8	3	6	8	12	7	19	6	13
		16			17			27			38		
Actitud y relación con aprendizaje	87	1	19	4	10	20	0	3	6	5	3	3	13
		24			30			14			19		
Actuaciones para aprender	84	2	3	1	13	11	5	14	3	7	7	7	11
		6			29			24			25		
Nociones y saberes sobre su "oficio"	75	4	3	0	15	2	13	12	3	8	2	6	7
		7			30			23			15		
Subtotal	344	53			106			88			97		
Contexto Social y Escolar													
Entorno escolar	124	23	2	0	1	17	0	22	27	21	6	3	2
		25			18			70			11		
Entorno ideológico	90	0	0	0	11	1	0	33	38	2	3	0	2
		0			12			73			5		
Entorno familiar	19	0	0	0	13	1	0	1	4	0	0	0	0
		0			14			5			0		
Entorno comunitario	7	0	0	0	3	3	0	0	1	0	0	0	0
		0			6			1			0		
Subtotal	240	25			50			149			16		

Contenidos escolares													
Materias escolares	39	2	4	1	6	0	1	2	8	11	2	0	2
		7			7			21			4		
Subtotal	39	7			7			21			4		
Total	1287	93	91	42	147	109	68	191	161	117	95	79	94
<small>por grupo por agrupamiento</small>		226			324			469			268		

8.1.6 Discurso y atributos

Categorizado y descrito el discurso de los estudiantes en torno al aprendizaje escolar, se ha examinado la presencia/ausencia de los atributos con los cuales se hizo la convocatoria de los estudiantes en el discurso producido y captado en los grupos de discusión.

Cuadro 110: Composición de la muestra total																			
Atributos	Rendimiento			Sexo			Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Materni/ Paternid		Rotativa	
	B	M	A	H	M	14-15	16	17-18	Si	No	N	B	Si	No	Si	No	Si	No	
N° estudiantes por atributo	16	39	21	38	38	18	24	34	20	56	61	15	12	64	3	73	45	31	
Total	76			76			76			76		76		76		76		76	
% del atributo en la muestra	21	51	28	50	50	24	32	45	26	74	80	20	16	84	4	96	59	41	

En el examen de los datos se usó como referencia la configuración de la muestra total. Cada atributo tiene su proporcionalidad en la muestra. Este dato de proporcionalidad se ha revisado y comparado con los porcentajes de los atributos en el total de estudiantes que han dado origen a cada una de las unidades de significado contenidas en las subcategorías que emergieron en el discurso captado. En los casos en que la proporcionalidad de los atributos supera en más de 6 puntos porcentuales los datos de composición de la muestra total se considera como atributo destacado en las unidades de significado identificadas.

De todas las opciones posibles para realizar este análisis se ha optado por un examen general a nivel de las cuatro macro categorías seguido de un examen más detallado de cada una de ellas. Para ello en el diseño de los cuadros resúmenes se ha intentado combinar y facilitar la vista panorámica y al mismo tiempo un cierto nivel de detalle de los datos obtenidos en la revisión.

Examen a nivel de las cuatro macrocategorías

Comparado los cuatro cuadros resultantes de la comparación de la muestra total y la proporcionalidad de los atributos que se destaca en las unidades de significado producida por los estudiantes se puede advertir:

Menor y mayor incidencia de los atributos según la macrocategoría. Según se trate de una u otra macrocategoría se constatan diferencias en la incidencia de los atributos en general. En caso de las unidades de significado contenidas en la macrocategoría docente se constata menos relación o incidencia de los atributos en el discurso producido. En los casos de las demás macrocategorías se evidencia la tendencia inversa. El grado de incidencia de los atributos es menor en la macrocategoría que contiene mayor unidades de significado. Se debe recordar que el orden a partir de las unidades de significado contenidas en las macrocategorías es Docencia, Estudiante, Contexto y Contenidos. Este orden coincide con la tendencia observada y constatada de menor a mayor incidencia de los atributos en el discurso captado.

Mayor proporcionalidad de los atributos de sexo hombre, rendimiento medio y avanzado en el discurso captado. En cada cuadro de las macro categorías se advierte mayor incidencia de atributos sexo hombre, rendimiento medio y avanzado en el discurso producido. Ciertamente explicar esta situación del predominio de los estudiantes hombres requiere cierto rigor y profundizar entre otros en el conocimiento sociológico, pero escapan a los objetivos propuestos en esta investigación. Siendo consciente de los límites explicativos de la situación descrita, se debe pensar que en la enseñanza escolar se expresan y reproducen relaciones de género presente en la sociedad de la forman parte. Respecto a la preponderancia de los atributos rendimiento académico medio y avanzado se puede explicar parcialmente por las diferencias en el dominio de la expresión de ideas y argumentos. Se reconoce mayor dominio de esta capacidad entre los estudiantes de rendimiento medio y avanzado.

Macro categoría Docente

Cuadro 111: Atributos proporcionalmente destacado entre los estudiantes que originaron las unidades de significado contenidas en las subcategorías relacionadas con la **macro categoría Docente**

Subcategorías	Rendimiento			Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Materni/ Paterni		Rotativa	
	B	M	A	H	M	14-15	16	17-18	Si	No	N	B	Si	No	Si	No	Si	No
Estrategias técnicas y de enseñanza		✓	✓				✓									✓		
Estrategias técnicas y de motivación al trabajo escolar			✓								✓			✓				
Estrategias técnicas y de atención de la diversidad cognitiva								✓						✓	✓			
Estrategias técnicas y de control conductual				✓														
Trato profesor-alumno									✓									
Ánimo/humor del docente		✓					✓		✓									✓
Motivación por lograr el aprendizaje escolar			✓	✓			✓											✓
Uso de medios y materiales en la enseñanza			✓	✓							✓							✓
Nociones sobre la enseñanza y aprendizaje escolar		✓						✓										✓

✓ Proporción del atributo en la unidades de significado producida por los estudiantes que supera en seis puntos porcentuales la proporción del atributo en la muestra total de estudiantes.

Dentro de los límites establecidos como mega categoría donde se constata menos incidencia de los atributos en el contenido del discurso producido por los estudiantes se distinguen las siguientes situaciones:

- Cinco de las nueve subcategorías registran tres o cuatro atributos destacados.
- Las cuatro subcategorías que aluden al repertorio de estrategias y técnicas docente es donde menos influencia de los atributos se puede constatar. Entre ellas creo merece una mínima atención la siguiente situación: estudiantes sin necesidades educativas especiales, estudiantes

madres o padres y de 17 y 18 años de edad se muestran proporcionalmente destacados en el discurso que reúne las valoraciones y experiencias que describe parte del estado de la cuestión sobre las formas y modos que los docentes atienden la diversidad cognitiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar. De cierto modo esta situación se complementa con la situación descrita en el esquema donde se observa una participación proporcionalmente mayoritaria en las unidades de significado sobre estrategias de motivación del trabajo y aprendizaje escolar de estudiantes con los atributos rendimiento alto, asistencia normal y sin necesidades educativas especiales. Una posible explicación de ambas situaciones es que los estudiantes perciben que en las prácticas de enseñanza escolar en las que participan no se logra articular respuestas simultáneas de atención de la heterogeneidad del aula, que incluya modos de atención que responda a las características y demandas de estudiantes con estos atributos

- En las unidades de significado que describen las *habilidades sociales* del los docentes *Trato profesor-estudiante y ánimo(s)/humor(res)* llama la atención la mayor participación de los estudiantes con los atributos *rendimiento medio, 16 años, con repitencia en su historia escolar y con rotativa educacional*. Si se tiene en cuenta los ejes identificados en el discurso producido por los estudiantes (Trato profesor alumno autoritario/democrático; ánimos positivos/negativos en la enseñanza escolar) y los atributos de mayor presencia en él, se podría entender que los ejes positivos del discurso (trato democrático profesor alumno y ánimos positivos en la enseñanza escolar) pueden ser una fuerza o impulso importante para los estudiantes de rendimiento medio y con repitencia.

Macro categoría Estudiante

Cuadro 112: Atributos proporcionalmente destacados entre los estudiantes que originaron las unidades de significado contenidas en las subcategorías de la **macro categoría Estudiante**

Subcategorías	Rendimiento			Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Materni/ Paterni		Rotativa		
	B	M	A	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Nociones Aprendizaje			✓	✓				✓		✓									✓
Nociones sobre la evaluación aprendizajes escolares			✓	✓				✓		✓				✓					✓
Gustos Intereses académicos	✓					✓				✓			✓						
Querer aprender			✓	✓				✓		✓	✓			✓					
Esfuerzo personal			✓									✓							
Poner atención			✓				✓									✓		✓	
Autocontrol conductual		✓	✓				✓							✓	✓			✓	
Trabajar				✓			✓			✓	✓							✓	
Participar			✓		✓		✓			✓				✓					✓
Rendir				✓			✓		✓			✓	✓		✓			✓	
Adaptación a la exigencia docente			✓	✓			✓											✓	
Respeto al Profesor		✓			✓			✓	✓					✓					
Tratar con el docente		✓			✓		✓			✓	✓							✓	

✓ Proporción del atributo en la unidades de significado producida por los estudiantes que supera en seis puntos porcentuales la proporción del atributo en la muestra total de estudiantes.

Estudiantes es una de las macro categorías donde los atributos toman mayor protagonismo en el discurso producido. En nueve de las trece subcategorías registran 5, 6 o 7 atributos destacados.

En la vista general de la macro categoría se puede advertir que junto al predominio de los atributos rendimiento alto, sexo hombre, sin repitencia se hace visible la ausencia de los estudiantes de rendimiento básico en la mayoría de las subcategorías. Es importante considerar este hecho dado que esta macro categoría contiene las actuaciones y valoraciones del rol de estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje escolar. Entre tantas posibilidades que esta

situación si quiere creo que vale la pena pensar en formas de apoyar a los estudiantes de rendimiento básico para que potencien por ejemplo sus nociones sobre el oficio de estudiantes, sus actuaciones para aprender y su relación con el aprendizaje. A modo de reforzar o complementar esta idea obsérvese la situación de la subcategoría *Gustos e intereses académicos*. En ella destaca justamente los estudiantes de rendimiento básico, de 14 y 15 años de edad y con necesidades educativas especiales.

En las subcategorías relacionadas con nociones del aprendizaje y evaluación de los aprendizajes escolares se constata un mayor proporcionalidad de estudiantes de rendimiento alto, varones de 17 y 18 años, sin repitencia, sin necesidades educativas especiales y sin rotativa educacional. Es decir predominan atributos bien valorados por el sistema educativo y la cultura docente.

El atributo sexo mujer se destaca en las subcategorías *participar, respeto al profesor, tratar con el profesor*. De alguna manera siento que estas situaciones son una manifestación de las relaciones de género que se reproducen en la enseñanza escolar que en general benefician a los estudiantes hombres. El atributo sexo hombre destaca en las subcategorías *nociones del aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, trabajar, rendir y adaptación a la exigencia docente*.

En las subcategorías que componen las *actuaciones para aprender* (poner atención, autocontrol conductual, trabajar participar) que según los estudiantes les son intrínsecas a su rol de aprendiz, destaca el atributo 16 años, que es la edad con la que se cursa en promedio el segundo o tercer año de educación media. Los otros grupos etarios o se están incorporando o egresando de la educación media.

Macro categoría Contexto social y escolar

Cuadro 113: Atributos proporcionalmente destacado entre los estudiantes que originaron las unidades de significado contenidas en las subcategorías de la **macro categoría Contexto social y escolar**

Subcategorías	Rendimiento			Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Materni/ Paterni		Rotativa		
	B	M	A	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Sistema normativo		✓			✓				✓			✓		✓				✓	
Infraestructura y recursos		✓			✓			✓	✓			✓		✓	✓			✓	
Convivencia estudiantil		✓		✓		✓				✓				✓				✓	
Entorno administrativo		✓			✓									✓					✓
Condiciones laborales docente			✓	✓				✓		✓	✓			✓					✓
Evaluación docente		✓			✓		✓			✓		✓		✓					✓
Estilos docentes			✓	✓			✓	✓		✓	✓			✓					✓
Sistema educativo		✓						✓						✓	✓				✓
Ideología socioeducativa			✓	✓				✓			✓			✓	✓				✓
Ideología sociopolítica		✓	✓	✓				✓						✓	✓				✓
Principios y valores familiares			✓	✓			✓		✓		✓								✓
Condiciones económicas			✓	✓			✓	✓	✓		✓		✓						✓
Nivel educativo			✓				✓		✓		✓			✓					✓
Vecindario		✓	✓	✓		✓				✓	✓								

✓ Proporción del atributo en la unidades de significado producida por los estudiantes que supera en seis puntos porcentuales la proporción del atributo en la muestra total de estudiantes.

En doce de las catorce subcategorías se constatan seis, siete u ocho atributos preponderantes entre los estudiantes que generaron las unidades de significado contenidas en esta macro categoría.

En cinco de las siete subcategorías que contienen las alusiones y valoraciones de los estudiantes sobre el entorno escolar, predominan estudiantes de rendimiento medio, mujeres, sin necesidades educativas y sin rotativa educacional. En cambio en las subcategorías *condiciones laborales* y *estilos docentes* se aprecia un predominio de estudiantes de rendimiento alto, hombres, de 17 y 18 años, sin repitencia, asistencia normal, y sin rotativa educacional.

En el discurso sobre el entorno ideológico predominan estudiantes de rendimiento medio, alto, hombres, de 17 y 18 años, sin necesidades educativas especiales, estudiantes madres o padres y con rotativa educacional.

En lo dicho del entorno familiar y comunitario predominan estudiantes de rendimiento alto, hombres, 16 años, con repitencia y con rotativa educacional.

Macro categoría Contenidos escolares

Cuadro 114: Atributos proporcionalmente destacado entre los estudiantes que originaron las unidades de significado contenidas en la **macro categoría Contenidos escolares**

Subcategorías	Rendimiento			Sexo		Edad			Repitencia		Asistencia		NEE		Materni/ Paterni		Rotativa		
	B	M	A	H	M	14-15	16	17-18	Sí	No	N	B	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Temas escolares		✓			✓			✓			✓			✓				✓	
Saberes escolares	✓		✓	✓			✓		✓		✓		✓						

✓ Proporción del atributo en la unidades de significado producida por los estudiantes que supera en seis puntos porcentuales la proporción del atributo en la muestra total de estudiantes.

En las dos subcategorías que componen esta mega-categoría se constata como preponderantes seis y siete atributos respectivamente.

En lo relatado sobre los contenidos escolares destacan los atributos rendimiento medio, mujer, 17 y 18 años, asistencia normal y rotativa educacional.

En la categoría saberes escolares predominan los estudiantes de rendimiento básico y avanzado, hombres, 16 años, con repitencia, asistencia normal y con necesidades educativas especiales.

8.1.7 Discurso y centro educativo

La representación de cada uno de los cuatro establecimientos educacionales en la muestra está relacionada principalmente con dos situaciones. Por una parte la cantidad de cursos que conforman la educación media en cada establecimiento y en segundo lugar la respuesta a la convocatoria realizada.

Cuadro 115: Proporción de la muestra convocada por centro educativo

Centro	LPAE	LPFGL	LBAC	LAGR
% de de estudiantes del centro en la muestra	35	16	12	37

Sabiendo que en la práctica del proceso de enseñanza y aprendizaje escolar se reconocen y acoplan elementos situaciones que le otorgan singularidad tanto a los agentes como a sus experiencias, es necesario examinar la posible existencia de relaciones entre el centro al que pertenecen los estudiantes con el discurso producido en las conversaciones producidas en los grupos de discusión.

Se ha examinado el discurso de los estudiantes comparando el dato de proporción de estudiantes de un centro en las unidades de significado con el dato de configuración de la muestra por centro educativo. Para discriminar las situaciones se ha establecido como criterio seis puntos porcentuales de diferencia entre la proporción de de estudiantes por centro en la muestra y la proporción de estudiantes en las unidades de significado producidas.

Examen general de las cuatro macrocategorías

Valorados los cuatro cuadros resultantes se destaca una menor proporcionalidad local (de los centros) en el discurso producido sobre las actuaciones y decisiones de los docentes en la enseñanza escolar tal y como la significan los estudiantes convocados. Situación distinta se aprecia en los cuadros que contienen la proporcionalidad de cada centro en los discursos producidos sobre el rol de los estudiantes, el contexto y los contenidos en torno al aprendizaje escolar desde la perspectiva de los estudiantes de educación media que respondieron a la convocatoria realizada.

Macrocategoría Docentes

Cuadro 116: Centro proporcionalmente destacado en las unidades de significado de la macrocategoría **Docentes**

		LPAE	LPFGL	LBAC	LAGR
% de estudiantes por centro en la muestra total		35	16	12	37
Estrategias y Técnicas en la docencia	Enseñanza				
	Motivación trabajo escolar	⬆			
	Atención a la diversidad cognitiva				
	Control conductual		⬆		
Habilidades sociales	Trato profesor-alumno	⬆			
	Ánimo/humor				⬆
Motivación por lograr el aprendizaje escolar					
Uso de medios y materiales en la enseñanza			⬆		
Nociones sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar					
⬆	Centro en que el porcentaje de unidades de significado supera en más de 6 puntos su representación en la muestra total				

Se constata, mediante el resultado del procedimiento realizado y resumido en el cuadro anterior que el discurso que conforma la macrocategoría *Docentes* es un discurso, en general, transversal. Solo en cinco datos predomina un establecimiento en particular: Motivación por el trabajo y aprendizaje escolar, Control conductual, Trato profesor-alumno, Ánimo(s)-humor(es) y Uso de medios y materiales en la enseñanza.

Por otra parte que centros el Liceo Polivalente Agustín Edwards o el Liceo Poeta Federico García Lorca tengan mayor preponderancia en algunas de las unidades de significado nos alerta en cierto modo del carácter situado de las experiencias e intercambios originados en el proceso de la enseñanza y aprendizaje escolar.

Macro categoría Estudiante

Cuadro 117: Centro proporcionalmente destacado en las unidades de significado de la macro categoría Estudiante

		LP AE	LP FGL	LB AC	LA GR
% de estudiantes por centro en la muestra total		35	16	12	37
Nociones sobre el aprendizaje y la evaluación escolar	Nociones aprendizaje				
	Nociones evaluación	↑			
Actitud y relación con aprendizaje escolar	Gustos e intereses				↑
	Querer aprender				↑
	Esfuerzo personal		↑		↑
Actuaciones para aprender	Poner atención		↑		↑
	Autocontrol conductual	↑			
	Trabajar		↑		
	Participar		↑	↑	
Nociones sobre el oficio de estudiante	Rendir				↑
	Adaptación a la exigencia docente		↑		
	Respeto al profesor		↑		↑
	Tratar con el profesor	↑			

 Centro en que el porcentaje de estudiantes que originan las unidades de significado supera en más de 6 puntos su representación en la muestra total

En esta macro categoría los datos expresan mayor incidencia proporcional de los centros en las unidades de significado que aluden a las responsabilidades que los estudiantes definen como intrínsecas en el proceso de aprendizaje escolar. Solo en una de las trece subcategorías (*Nociones sobre el aprendizaje*) no registra algún centro escolar por sobre el criterio establecido en la revisión de los datos.

También se advierte en el cuadro que los estudiantes del liceo Poeta Federico García Lorca se destacan en particular en el discurso contenido en la categoría *actitud y relación con el aprendizaje* y los estudiantes del liceo Almirante Galvarino Riveros se destacan las unidades de significados de la categoría

actuaciones para aprender. Esta última categoría es donde al parecer los centros en general adquieren mayor incidencia en el discurso producido.

Macro categoría Contexto escolar y social

Cuadro 118: Centro proporcionalmente destacado en las unidades de significado de la macro categoría Contexto social y escolar

% de estudiantes por centro en la muestra total		LPAE	LPFGL	LBAC	LAGR
		35	16	12	37
Entorno escolar	Sistema normativo	⬆			
	Infraestructura y recursos	⬆			
	Convivencia estudiantil	⬆			
	Gestión administrativa				⬆
	Condiciones laborales docentes			⬆	
	Evaluación docente			⬆	
	Estilos docentes			⬆	
	Sistema educativo	⬆		⬆	
Entorno ideológico	Ideología socioeducativa		⬆	⬆	
	Ideología sociopolítica			⬆	
Entorno familiar	Principios y valores		⬆		
	Condiciones económicas		⬆	⬆	
	Nivel educativo		⬆		
Entorno comunitario	Vecindario	⬆	⬆		

⬆ Centro en que el porcentaje de estudiantes que origina en de unidades de significado supera en más de 6 puntos su representación en la muestra total

En las catorce subcategorías que reúnen el discurso producido de los estudiantes sobre el entorno como componente del proceso de aprendizaje escolar los centros a los que asisten los estudiantes adquiere cierta relevancia. En particular tres de los centros son los que más repiten como proporcionalmente destacados en las unidades de significado producidas. Todas y cada una de ellas merecen

atención, pero por el tema del que se trata creo que el liceo proporcionalmente destacado en las unidades de significado sobre *convivencia estudiantil* tiene un reto adicional.

Macro categoría Contenidos escolares

Cuadro 119: Centro proporcionalmente destacado en las unidades de significado de la macro categoría **Contenidos escolares**

		LP AE	LP FGL	LB AC	LAG R
% de estudiantes por centro en la muestra total		35	16	12	37
Materias escolares	Temas escolares			↑	↑
	Saberes Escolares		↑		↑
 Centro en que el porcentaje de unidades de significado supera en más de 6 puntos su representación en la muestra total					

Considerando que los contenidos son obligatorios para todos los establecimientos educacionales, llama la atención que proporcionalmente sea esta macro categoría donde el centro escolar exprese mayor incidencia. En la mitad de ocho posibles situaciones se constatan dos centros como parte de la explicación que se debe tener en cuenta en la producción y contenidos de las unidades de significado de la mega categoría.

En este mismo sentido puede ser útil flexibilizar o no considerar procedimientos de evaluación y calificación de un trabajo entre pares. De ese modo se evita que la calificación prime al momento de organizar una actividad entre pares.

8.2 Modelaje de los datos obtenidos

Como parte del proceso de análisis se han elaborado esquemas con los conceptos, ideas y relaciones en torno al aprendizaje escolar que emergieron de la conversación elaborada por los estudiantes chilenos que participaron en la investigación. Dada la cantidad y riqueza de información disponible se proponen dos tipos de aproximaciones; una general y otras de carácter más específico sobre la actividad del docente y de los estudiantes en el aula escolar.

En la elaboración de los modelos se ha tenido especial atención y preocupación por respetar los siguientes aspectos que emergen de manera consistente en el discurso de los estudiantes:

- **Visión sistémica del aula.** Los relatos de los estudiantes dan cuenta de una perspectiva compleja de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar. Esta visión es compatible con las descripciones, planteamientos y argumentos que se ha incluido en el capítulo 1, especialmente el reconocimiento de los estudiantes como agentes con saber y voz propia y también en capítulo 4 sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar, en lo relacionado con la multidimensionalidad y simultaneidad de los fenómenos del aula escolar y la capacidad de los estudiantes para procesar información, actitudes y comportamientos del aula.
- **Influjo sostenido del contexto.** Parte de lo que ocurre en el aula escolar está mediatizado por el contexto social y escolar que físicamente sobrepasa los límites del aula.
- **La naturaleza de los intercambios del aula.** El aula escolar es descrita por los estudiantes como un espacio de intercambios académicos, sociales y afectivos.

8.2.1 Modelo general de la actividad social y académica del aula escolar; contexto y saberes como contenido y continente de una vivencia sistémica del aula

En las intervenciones de los estudiantes se encuentran alusiones tanto de la actividad docente como la propia. La actividad social y académica del aula puede considerarse, a partir de estas descripciones, como un todo en que cada uno de los componentes de la actividad de uno y otro agente se vinculan. En este sentido se puede indicar por ejemplo que las *actuaciones para aprender* que realiza el

estudiante en el aula están vinculadas a los demás componentes que describen su quehacer en el aula, pero también están vinculadas con la actividad de los docentes en el aula, formando un flujo constante de relaciones y vinculaciones. Todo ello se enmarca en el contexto social y escolar, y tiene como nodo central los saberes y **contenidos escolares**. Ambos elementos (contexto o medio y contenidos o núcleo) influyen y se vinculan de manera importante con los acontecimientos y situaciones del aula escolar.

Como influjo del *contexto social y escolar* los estudiantes aluden, diferencialmente, a algunos de sus componentes (*entorno ideológico, entorno escolar, entorno familiar y comunitario*) según se trate de la actividad del docente o de los propios estudiantes en el aula. Respecto a esto último en lo expuesto por los estudiantes se puede constatar que:

- La actividad de docentes y estudiantes en el aula está influida por el entorno ideológico y escolar. Aunque es necesario matizar que un mismo componente de cualquiera de estos entornos se expresa de manera diferente en la actividad de ambos agentes del aula escolar.
- En el caso de la actividad de los estudiantes, se agrega el influjo de los componentes del entorno social que en esta investigación se ha denominado entorno familiar y comunitario.

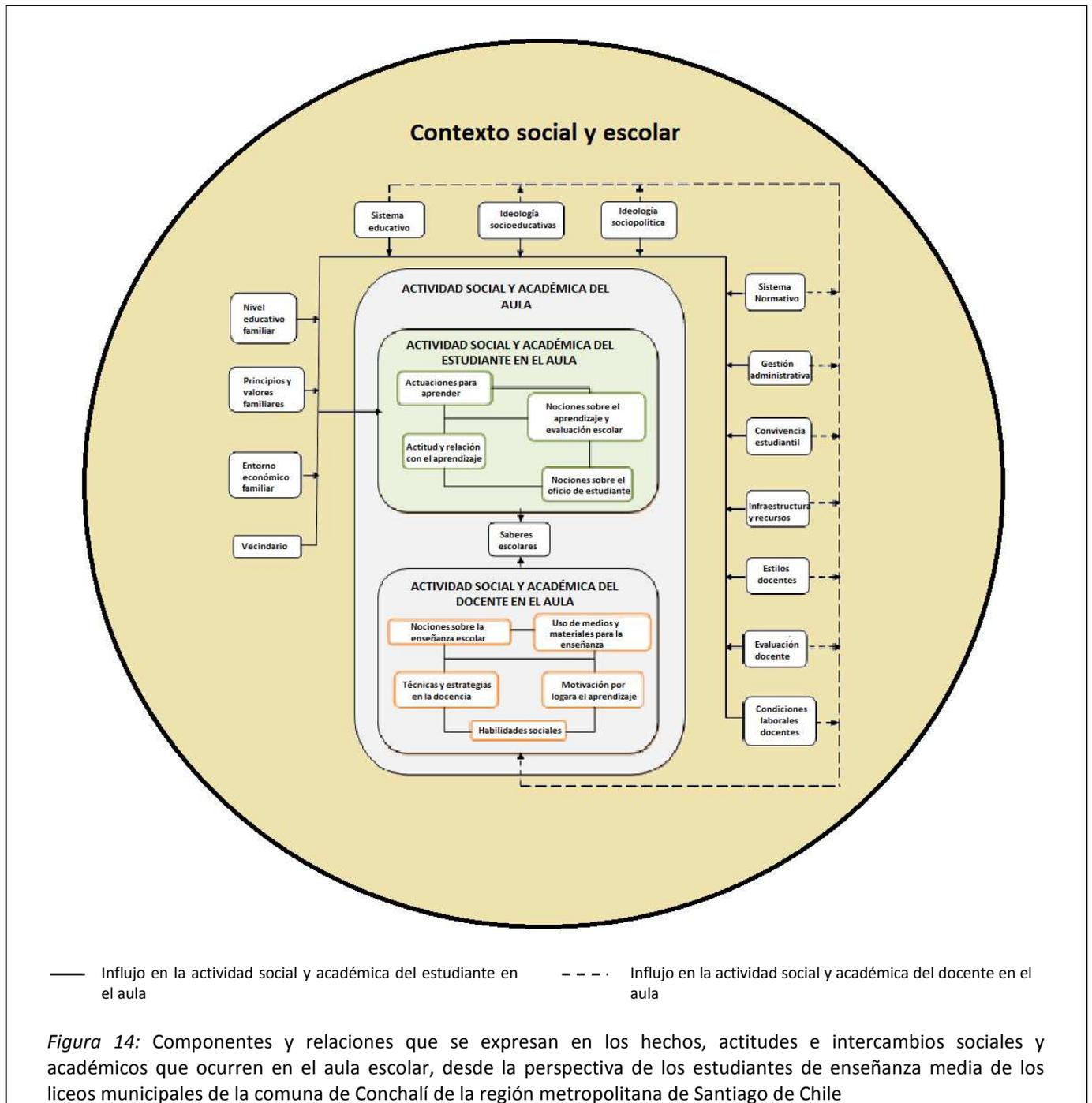
En cuanto a los *saberes escolares*, se representan en el núcleo de la actividad porque, de manera indirecta o directamente, son la temática central de todo el discurso. Esto es así porque, aunque pudiera parecer que tienen escasa presencia en las aportaciones estudiantiles (véase cuadro 98 con número total de aportaciones), de hecho todo el tiempo los estudiantes están hablando de aprendizajes (así se lo pedimos en nuestra presentación de los grupos) y, por consiguiente, de contenidos o saberes escolares. Así, se puede considerar que en la macrocategoría *Contenidos escolares*, las intervenciones recogidas responden fundamentalmente a los énfasis que realizan los estudiantes específicamente entorno a los saberes escolares. En este escenario, conviene constatar que:

- En las referencias a contenidos o saberes escolares, se advierte de manera destacada la interdependencia e intervinculación del conjunto de componentes (de manera que los estudiantes, aún sin ser conscientes de ellos, subrayan la concepción sistémica del hecho educativo). Nótese, en este sentido, que se hacen alusiones al aprecio o no de los contenidos, así

como a su importancia o relevancia asociándolos a la macrocategoría *Docencia* (el contenido gusta o no en función del profesor que imparte la materia), a la macrocategoría *Contexto* (el contenido es importante o no en función del entorno social o económico), o a la macrocategoría *Estudiante* (el contenido interesa o no también en función de las propias habilidades, los gustos, etc.)

- Los saberes escolares son, paradójicamente, asumidos por los estudiantes (y los docentes) como imposición derivada de instancias superiores y, sin embargo, también son objeto de propuestas de revisión. De esta posible paradoja emerge la voluntad del estudiantado de darle coherencia al conjunto de aprendizajes a través de hacerse protagonista del propio proceso y de darle una función eminentemente formativa al proceso escolar (“estai’ creando personas, humanos” - G: 7; 10d-).

Los diversos influjos y los agentes que los vehiculan se representan a continuación en la figura 14.



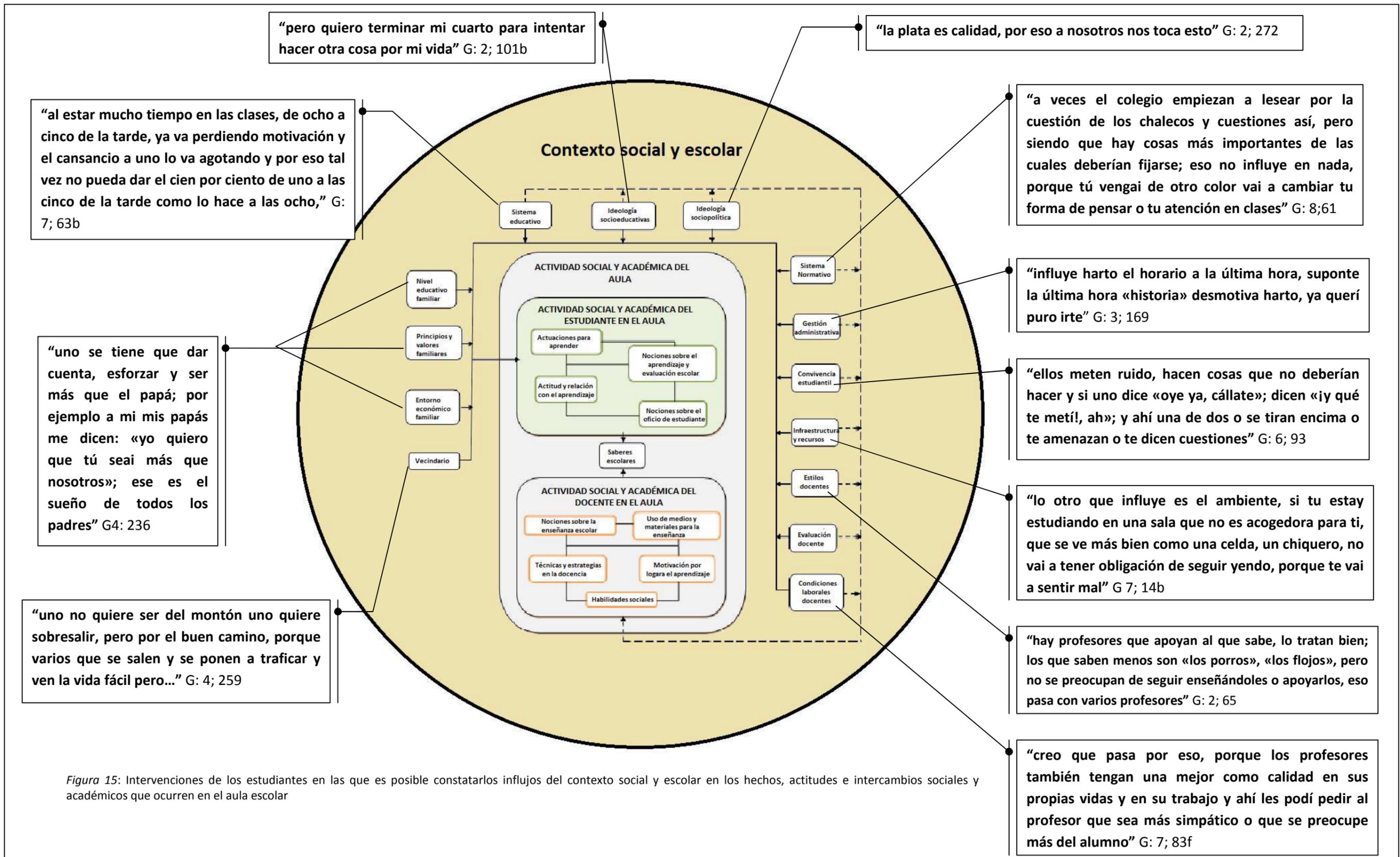


Figura 15: Intervenciones de los estudiantes en las que es posible constatarlos influjos del contexto social y escolar en los hechos, actitudes e intercambios sociales y académicos que ocurren en el aula escolar

8.2.2 Modelaje de la actividad social y académica de los docentes en el aula escolar

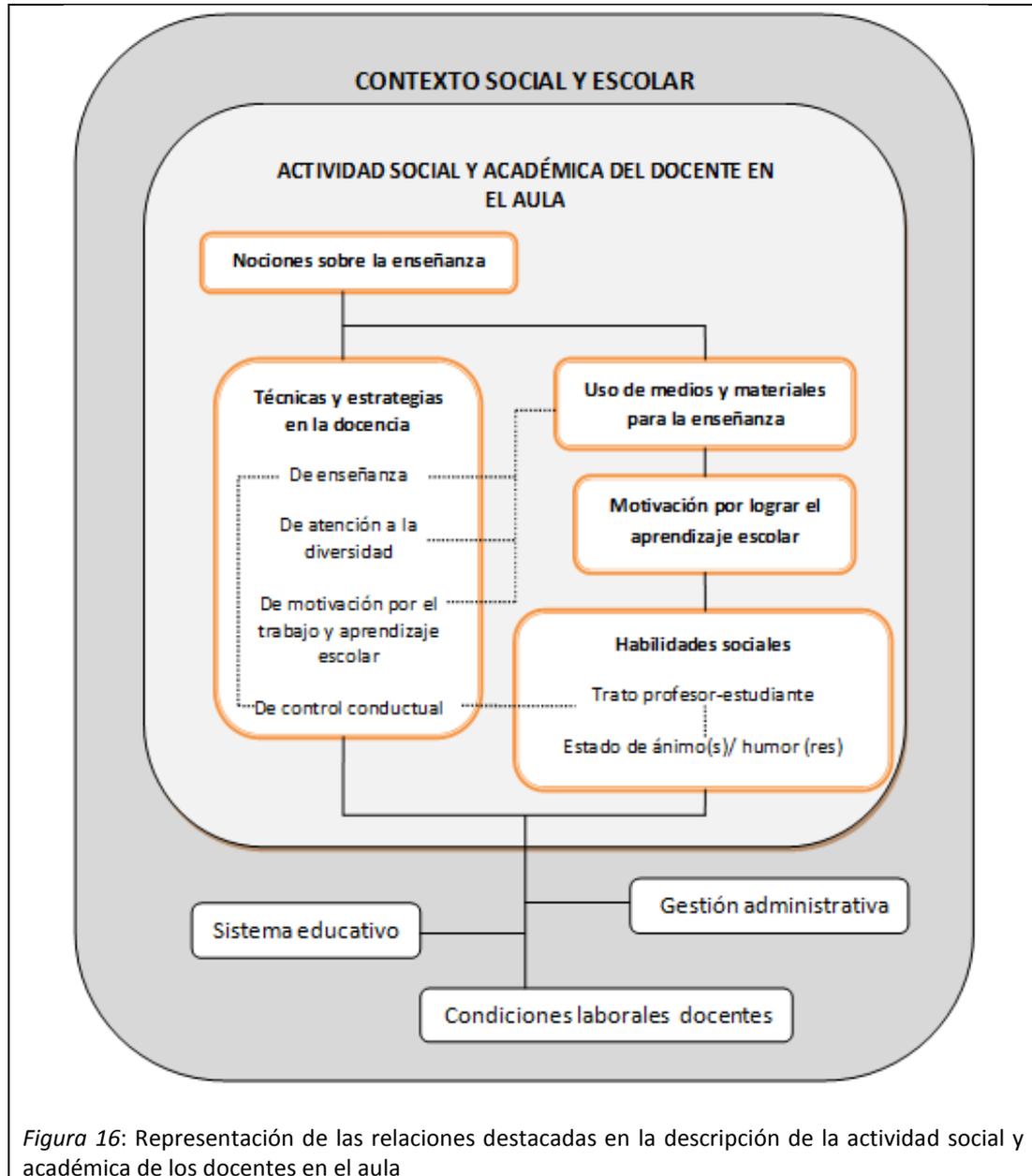


Figura 16: Representación de las relaciones destacadas en la descripción de la actividad social y académica de los docentes en el aula

En las referencias obtenidas en los grupos de discusión de la actividad de los docentes en el aula es posible distinguir dos aspectos:

Aspecto uno: complejidad. Si bien es posible diferenciar aspectos específicos en las referencias de la actividad del docente en el aula como: las nociones de la enseñanza, el repertorio de técnicas y estrategias, el uso de medios y materiales para la enseñanza y la motivación profesional, cada uno de estos componentes están enlazados o vinculados.

A modo de ejemplificar estas vinculaciones entre los componentes de la actividad de los docentes citamos y comentamos algunas intervenciones de los estudiantes:

“ocupan mucho el libro de clases es «penca», porque que te pasen un libro y te hacen escribir no más y que te hagan pasar la materia del libro a tu cuaderno ¿pa’ qué ?, si tení el libro ahí “ (G: 11; 54, 55, 56)

Esta situación que hace referencia a la decisión del uso del texto escolar como material para la enseñanza puede vincularse a una *concepción determinada sobre la enseñanza* y al *repertorio de técnicas y estrategias para la enseñanza*, pero al mismo tiempo es posible su vinculación con *motivación profesional* del docente que a su vez podría explicarse a partir de las *condiciones laborales*, en el sentido del poco tiempo para poder realizar un mejor uso del texto escolar en la sesión de clases.

“porque un profesor no solo se tiene que fijar en presentar el tema sino que en interactuar con el alumno, expresarle su punto de vista de la materia y que el alumno también piense sobre aquello, no solo hay que plasmar o pintar un dibujo, sino también que se vea en «tres d” (G: 3; 5a)

“una buena clase sería que el profesor interactuara más con los alumnos, que no se dedicara solo a hacerlos trabajar, a escribir, que haga preguntas acerca de la materia; clases más lúdicas no tan «fomes” (G: 5; 29a; 30)

“me pasaba con un profe’ de biología, escribía las preguntas, «las escribieron, escribieron la materia», «ya, ahora se hace así» y se ponía a escribir todo, y «profe’ ¿cómo se hace esto?»; «es que mira acá y está listo el ejercicio», «profe’ hágame pensar, por fa’ o si no, no entiendo” (G: 5; 81b)

Estas tres intervenciones, si bien no alude, directamente a un medio o material concreto, son compatibles con la esencia de la cita anterior, en el sentido que señala la ausencia de actividades en las que los estudiantes puedan involucrarse o desafiarse. Esta situación descrita por los estudiantes nos remiten como posible relación a la incidencia de las *nociones sobre la enseñanza* que pueda tener el docente y también a la falta de tiempo (por las condiciones de trabajo) para diseñar y preparar actividades que respondan a expectativas como las expresadas por los estudiantes.

Aspecto dos: querer y poder del docente. En este esquema entramado de la actividad docente en el aula se ha de destacar la importancia, que emerge en el discurso producido por los estudiantes, del componente *motivación profesional y habilidades sociales* del docente en el proceso de aprendizaje escolar. Ejemplifican el influjo de la motivación profesional intervenciones como las siguientes:

“se nota que les gusta lo que hace y nos transmite a todos eso; nos gusta estar con él porque nos gusta preguntarle o indagar sobre ciertos temas y él está contento de poder entregarnos ciertas respuestas; eso es súper importante porque nos sentimos motivados en su clase”(G: 7; 55)

“o por ejemplo cuando un alumno no entiende: «ah, no sé, yo explico una pura vez, no soy profesor particular»” (G: 1; 40b)

De distinta perspectiva, ambas intervenciones de los estudiantes destacan la influencia de la *motivación profesional* en el proceso de aprendizaje escolar.

En cuanto al influjo que ejercen, desde la perspectiva de los estudiantes las *habilidades sociales* del docente, podemos señalar que en general valoran positivamente la capacidad del docente para mantener un buen trato con ellos y muy especialmente el sentido del humor. Ambos aspectos se ejemplifican en intervenciones como las siguientes:

“creo que el colegio se equivoca porque a veces contratan a profesores que son serios, son muy cuadrados, entonces ellos piensan «¡ah!, si ponemos un profesor serio van a aprender más» pero al final es al revés porque no te da gusto estar en clases, como que entra a clase «no, que lata», apesta todo el ambiente” (G: 8; 32, 33, 34, 35)

“«tirar» un poquito más «la talla»; ser más simpático” (G: 10; 298, 299)

“si el profesor es «pesao’», no va a ser tanta la afinidad y capaz que no aprenda tanto; si es «pesao’», puede ser que no lo «pesque» en la clase, capaz que ni entre” (G: 12; 13)

“más encima que es «buena onda»; hace las clases entretenidas y no anda nunca de mal humor, siempre «tirando la talla»” (G: 11; 131, 132)

“de repente vienen enojados, uno le pregunta algo, no responden, se enojan; no sé si te «tendrán mala» o andan mal ese día” (G: 9; 16, 17)

“creo que un profesor agradable es el profesor que no te hace sentir tonto, siento que se sobrepasan a veces, que no saben controlar muy bien eso, no saben canalizar sus energías” (G: 5; 20a)

“depende de los profes’ porque si vienen con las ganas de enseñar, uno como que el interés es más grande; pero si vienen así como no sé... (enojados), a uno no le da ganas de aprender (G: 11; 8, 9, 11)

A modo de síntesis se presenta la siguiente figura con textos de los estudiantes:

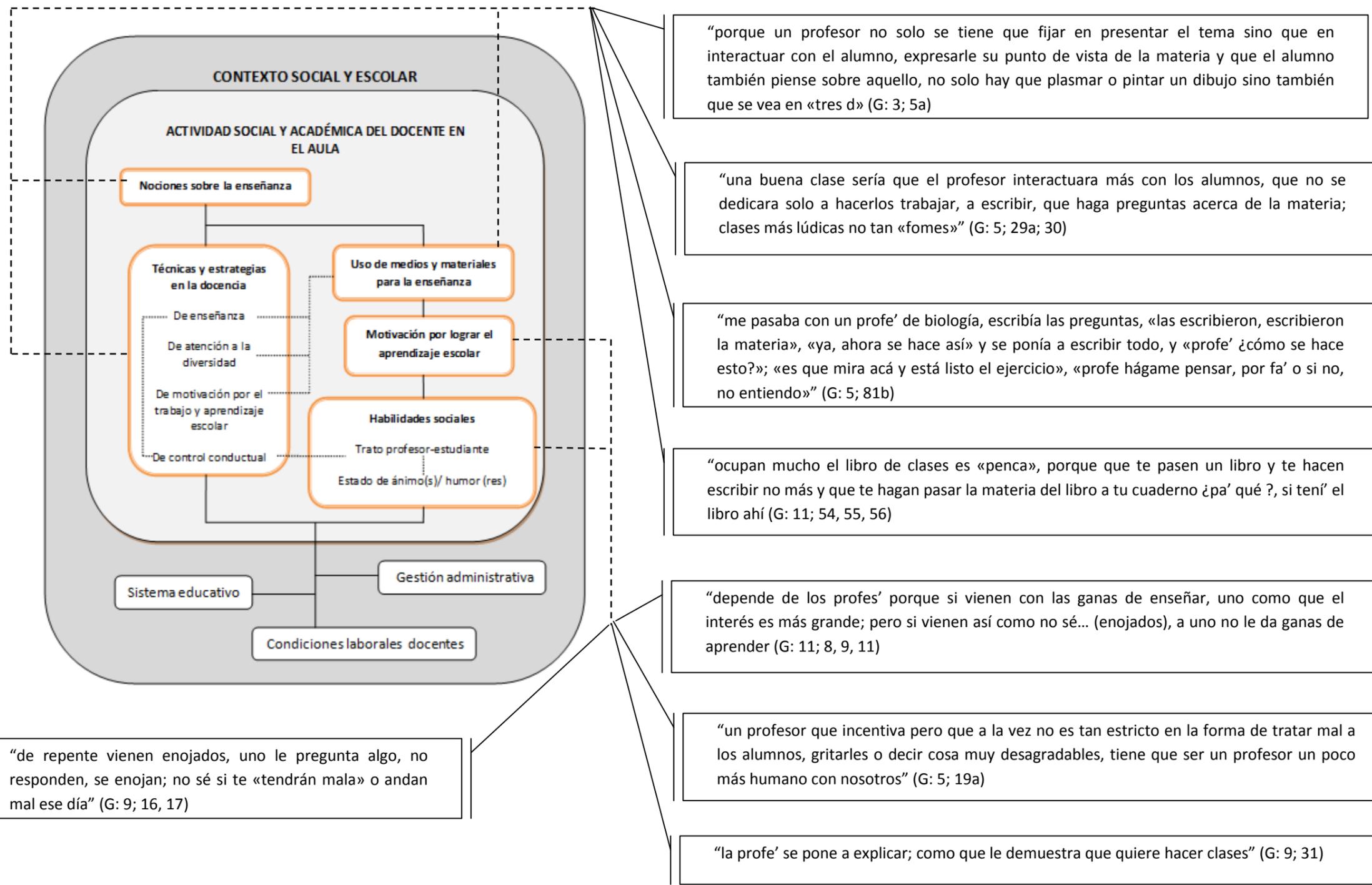


Figura 17: Representación de los componentes destacados en el discurso de los estudiantes que describe y valora la actividad social y académica de los docentes en el aula escolar con cita de textos

8.2.3 Modelaje de la actividad social y académica de los estudiantes en el aula escolar

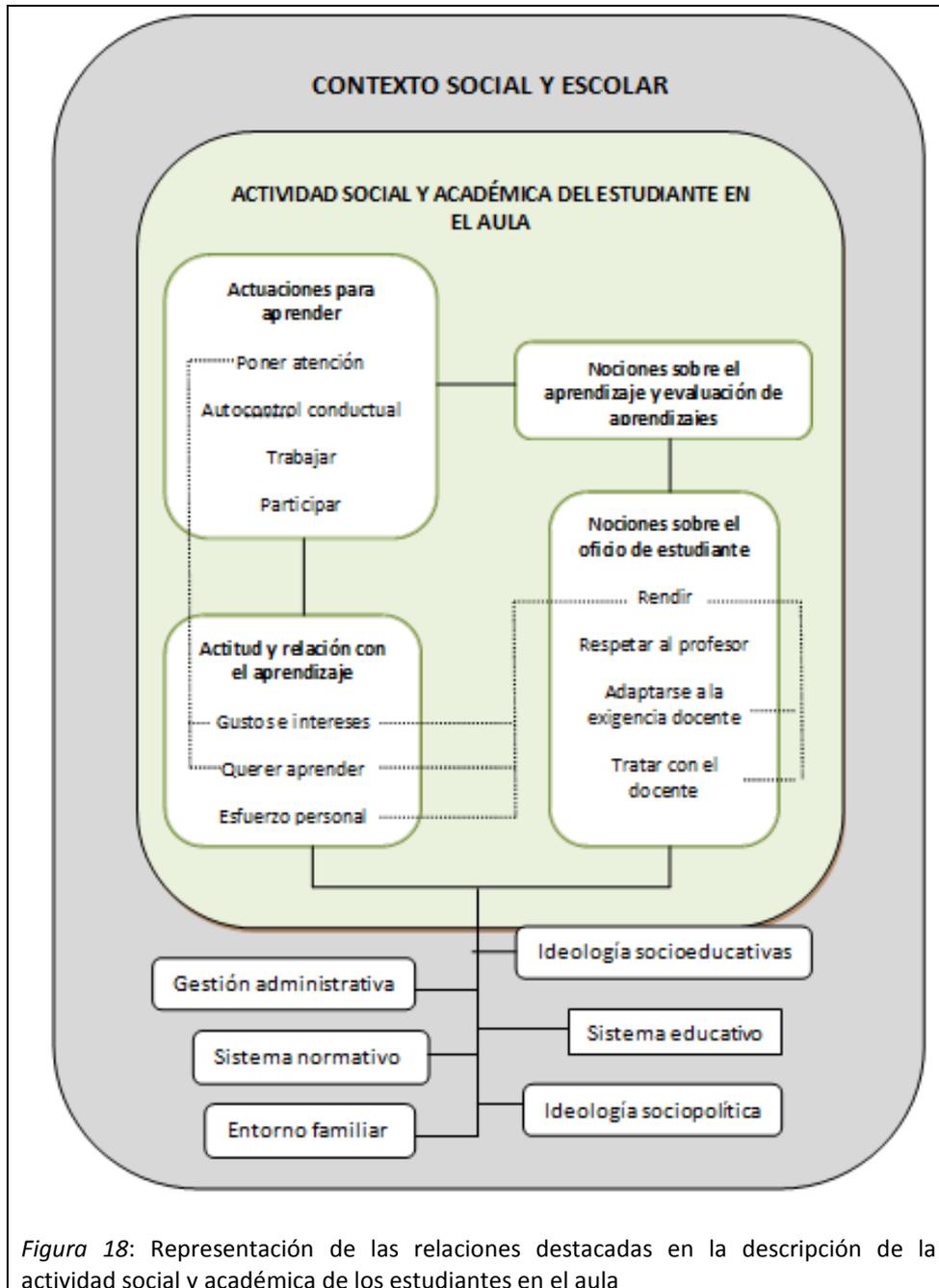


Figura 18: Representación de las relaciones destacadas en la descripción de la actividad social y académica de los estudiantes en el aula

Se puede advertir en la figura 18 que en el discurso producido sobre sí mismos, los estudiantes describen su actividad a modo de un entramado, dado que es posible advertir en sus descripciones y valoraciones un grado amplio de asociación entre los diferentes componentes que emergieron en su discurso. Destacan en este entramado las relaciones entre los componentes de las categorías *Nociones sobre el oficio de estudiante* y los componentes de las categorías *Actitud y relación con el aprendizaje* además de la categoría *Actuaciones para aprender*.

A un nivel más detallado se puede indicar una vinculación entre los componentes al interior de una categoría como, por ejemplo, al interior de la categoría *Nociones del oficio de estudiante*. Concretamente entre los componente *rendir, adaptación al nivel y tipo de exigencia docente y trata con el docente*. En este sentido el relato y relaciones que establecen los estudiantes de su propia actividad en el aula escolar es compatible con las descripciones contenidas en el capítulo 4 sobre las enseñanzas y aprendizajes escolares específicamente con el planteamiento que considera la evaluación escolar como un componente (dispositivo) que ordena y significa los intercambios entre docentes y estudiantes en el aula escolar.

Simultáneamente se puede establecer, vínculos entre categorías. Siguiendo la situación anterior se puede sostener la vinculación entre *rendir* con componentes de la categoría *Actitud y relación con el aprendizaje*, especialmente con los componentes: *gustos e intereses académicos, querer aprender y esfuerzo personal* y con el componente *poner atención* de la categoría *Actuaciones para aprender*.

Las siguientes citas dan cuenta de las vinculaciones descritas:

“una cosa es que no te guste y la otra es flojo... hay que estudiarlo porque si no te gusta vai a tener un promedio mediocre, si podis más tení’ que dar” (G: 8; 14c)

“me gusta y me encanta pintar, igual no dibujo tan bien, me gusta artes y me va bien” (G: 10; 145a)

“a mí la clase que no me gusta y no me va a gustar es la de música; no tengo afinidad con el profe y me da lo mismo” (G: 12; 32)

“prestai’ atención si te interesa la materia” (G: 11; 81b)

*“historia no me va bien porque no estudio no más y no presto atención”
(G: 9; 75)*

“hay momentos para el leseo y momentos para aprender...” (G: 3; 156b)

*“si viene un profe’ que sabí’ que va a ser a si suavcito, me pego la relajá’,
pero en cambio si viene la profe’ de lenguaje «aquí llegó ella y todos
atentos»” (G: 4; 207)*

*“hay que poner también parte de nosotros para que el profesor pueda
enseñar; para que sean mejores las clases” (G: 3; 154b, 155)*

Los estudiantes también en sus intervenciones dan cuenta de ciertas nociones que tienen sobre el aprendizaje y la evaluación escolar que se han de tener en cuenta dado que pueden ser un apoyo o un obstáculo según sean compatibles o no con lo que los estudiantes perciben del trabajo del docente respecto de la forma de enseñar y evaluación escolar de los docentes.

*“no solamente que se mida con pruebas, el conocimiento de las personas
se puede medir hablando con el profe’, pueden medir la participación de
las clases” (G: 7; 84b)*

*“las mejores maneras como para aprender, es no siempre estar con
materias, materias, materias, materias” (G: 3, 168a)*

*“creo que para enseñar también hay que ver la parte como humana no
tanto de estricto, como de decir pesadeces ni cosas así” (G: 5: 19b)*

*“como estudiantes lo que hemos reclamado es que no están formando
máquinas, o sea nosotros no somos unas maquinitas que le estén
metiendo información, estai’ creando personas, humanos; en el colegio te
enseñan a ser individualista, a ser competitivo y a decirte que tú necesitai’
un futuro” (G: 7; 10d)*

Respecto del influjo del contexto social y escolar en su actividad del aula destacan *entorno escolar* (especialmente el sistema normativo y el entorno administrativo); *entorno ideológico* (las apreciaciones del sistema educativo y las ideologías socioeducativas); y *entorno familiar*.

Como ejemplo, las siguientes intervenciones aluden al sistema normativo. En ellas los estudiantes exponen posiciones que cuestionan la excesiva regulación de ciertos aspectos de su vida en los establecimientos educativos, especialmente lo relacionado con la presentación personal de los estudiantes.

“no creo que sea algo malo andar con «piercing», como algo en contra de la educación” (G: 1; 111)

“y uno aprende igual con el pelo largo o con uniforme; el pelo largo o el uniforme no implica na” (G: 10; 261, 262)

“uno está más preocupado de cómo ir al colegio pa’ que no lo reten, que ir a estudiar” (G: 10; 267)

Si las anteriores citas dan cuenta de la profundidad y fuerza de las intervenciones de los estudiantes, en particular esta cita profundiza en el sentido la trascendencia del trabajo y compromiso docente y también en ciertas ideas socioeducativas con la cual los estudiantes valoran, juzgan y demandan su proceso de escolarización:

“ellos [los profesores] como que nos están formando nuestro futuro, ellos estudiaron pa’ que nosotros seamos alguien, no para que no fuéramos nada” (G: 2; 213)

Sobre el entorno administrativo, señalan principalmente la situación que experimentan por los horarios de clases de algunas materias escolares y que influye en el proceso de aprendizaje escolar.

“hacer filosofía, matemática a las tres y cuarto es súper cansador” (G: 3; 170)

“es demasiado por ejemplo las clases hasta las cinco, en la última hora deberían poner algo más liviano; los mismos profes’ reclaman eso porque están cansados” (G: 11; 207)

“no encuentro que sirva de mucho tener cinco hasta seis horas de clases en el mismo ramo, te repiten lo mismo, no te entra en la cabeza, te aburre” (G: 7; 16)

Del contexto familiar lo expresado da cuenta de la importancia que tiene para ellos contar con el apoyo y ejemplo de los padres.

“uno quiere ser más que otras personas, uno cuando fue chico fue desordenado pero mientras va pasando el tiempo uno cambia y se da cuenta de las cosas y quiere ser alguien, quiere ser más que ellos” (G: 4; 258a)

“uno si quisiera andaría en la calle no más, salvándose, pegándose sus robos o traficando, pero prefiero estar estudiando y ganarme la vida honradamente y vivir tranquilo como lo han hecho los papás de uno” (G: 4; 261)

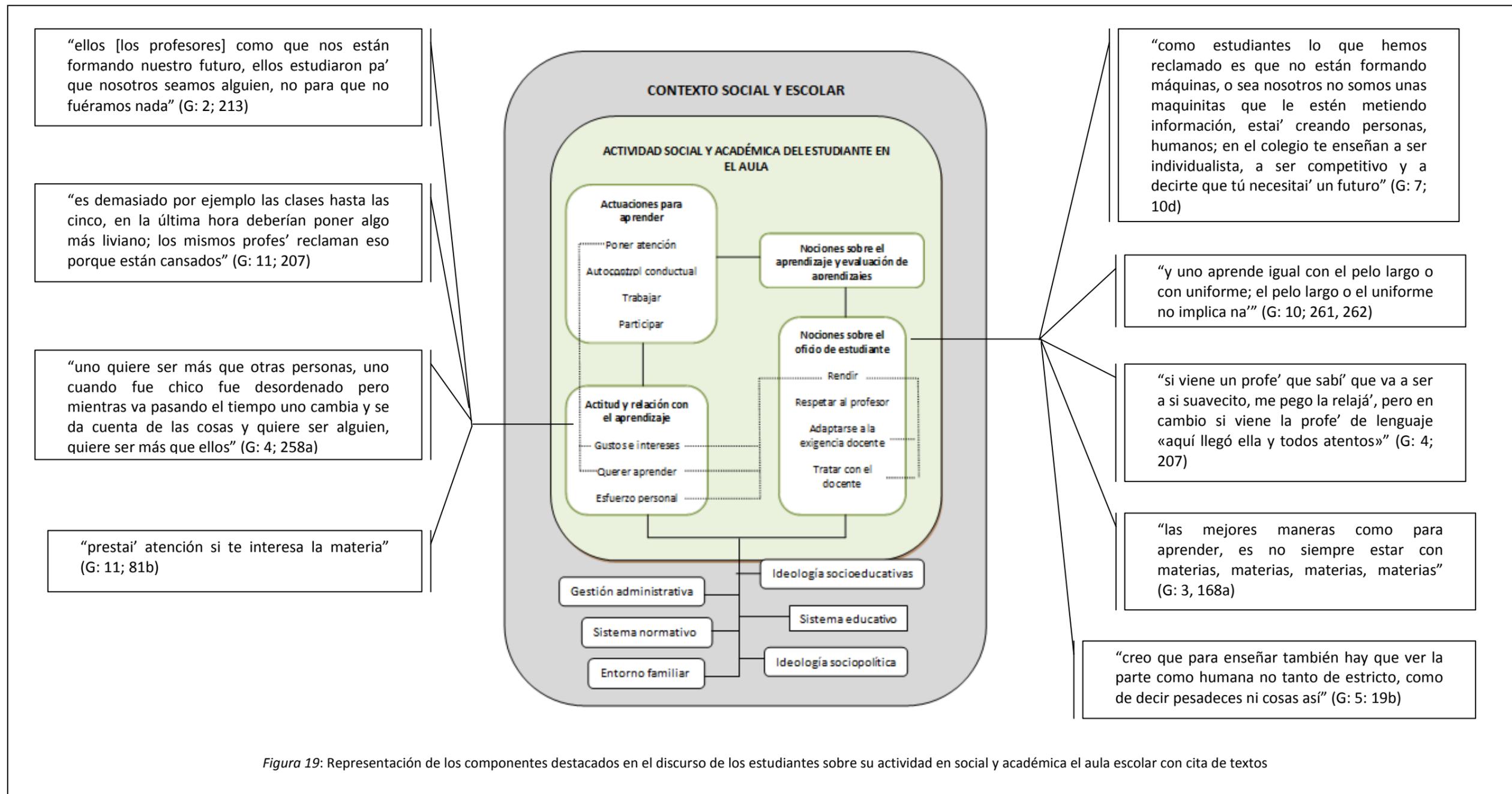


Figura 19: Representación de los componentes destacados en el discurso de los estudiantes sobre su actividad en social y académica el aula escolar con cita de textos

8.3 Tercer nivel de análisis: Interpretación de los datos que describen la actividad social y académica de los docentes y estudiantes en el aula

Asumiendo que un texto dice algo más que su enunciado y que ese algo más permite descubrir o develar información adicional que nos ayuda en la comprensión de los fenómenos a los que hace referencia, en este caso educativos, se expone en este apartado una aproximación interpretativa de los datos obtenidos en la investigación. En este ejercicio, lo dicho por los estudiantes se lee con criterios, experiencias, conocimientos y convicciones personales acumulados hasta el momento en la docencia propia (saber experiencial) y por el conocimiento que se tiene de la literatura científica (saber antecedente) y que se han recogido en el capítulo dedicado al marco conceptual.

Esta lectura y revisión se ha estructurado a partir de los temas nucleares presentes en las macrocategorías que emergieron del discurso de los estudiantes.

8.3.1 Interpretación de la actividad social y académica del docente en el aula

Si se consulta el cuadro 6 y 7 (página 130 y 132 respectivamente), se observa que las categorías referidas a la enseñanza como función docente y sus características reúnen el mayor número de intervenciones. Complementariamente, el cuadro 30 (página 181), da cuenta de los matices que los estudiantes detectan en esta función. Los dos aspectos mencionados, en conjunto, apuntan a la gran importancia que, también en el caso de los estudiantes, confieren al docente como agente, pareciendo que han asumido en su discurso el papel que se apunta en *las coordenadas predominantes de localización de los estudiantes en el sistema escolar* (página 13), es decir, en el formato jerarquizado de las instituciones escolares, los estudiantes ocupan posiciones y espacios definidos especialmente por la condición de aprendices y por el poder y autoridad de los adultos (directivos y docentes) en la cultura escolar.

De manera complementaria, es interesante observar que, precisamente, es alrededor de los componentes y aspectos que afectan al docente donde se da un menor disenso en cuanto a número de intervenciones (obsérvese cuadros 111 y 116, páginas 306 y 313 respectivamente) o, dicho de otra forma, donde el discurso conjunto de los estudiantes presenta menor número de singularidades,

pudiendo llegarse a pensar que es entorno de papel y función docente donde hay un discurso más homogéneo o compartido por el conjunto del estudiantado, sean cuales sean sus atributos como estudiante o la institución donde cursan sus estudios.

Cuadro 120: Aspectos que transversalmente apuntan a la actividad docente orientada a la transmisión de información o contenidos

1. Estrategias y técnicas de la docencia

1.1. Enseñanza escolar

1.1.1. Con mayor protagonismo del docente

1.1.2. Con más protagonismo del estudiante

1.2. Motivación al trabajo y aprendizaje escolar

1.2.1. Como desafío para el docente

1.2.2. Como necesidad del estudiante

1.3. De atención a la diversidad cognitiva

1.3.1. La sala como espacio de habilidades diversas

1.3.2. La sala de clases como espacio de habilidades homogéneas

1.4. Control conductual

1.4.1. Desde el poder/autoritario

1.4.2. Desde la autoridad/consensuado

2. Habilidades sociales

2.1. Trato profesor-alumno

2.1.1. Forma autoritaria de relación profesor-alumno

2.1.2. Forma democrática /flexible de relación profesor-alumno

2.2. Ánimo(s)/humor(res)

2.2.1. Como aspecto positivo en la enseñanza escolar

2.2.2. Como aspecto negativo en la enseñanza escolar

3. Motivación por lograr el aprendizaje escolar en los estudiantes

3.1. Activa/interesada

3.2. Pasiva/desinteresada

4. Uso de medios y materiales para la enseñanza

4.1. Como apoyo o ayuda a los estudiantes

4.2. Como ayuda al docente (Transmisión de información)

5. Nociones sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar de los docentes

5.1. Como transmisión de información

5.2. Centrada en la actividad del estudiante

De entre las subcategorías emergentes, y de manera transversal, se observan que en distintas ocasiones los estudiantes describen la actividad académica docente en el aula más bien **centrada en la transmisión de información o contenidos** (obsérvese estos aspectos en cursiva y sombreados en el cuadro 120).

Esta percepción es coincidente en muchos aspectos con la literatura consultada (véase página 57 y siguientes) y en gran parte correspondería a lo que Fullan y Hargreaves (2014) denominan como el enfoque de *capital empresarial* de la enseñanza, que asume entre otras ideas que la buena enseñanza es técnicamente muy simple, que requiere una habilidad intelectual moderada, que se orienta por datos de rendimiento (indicadores de clave de rendimiento); o lo que Freire (1997) denominó concepción *bancaria* de la educación.

De la configuración del cuadro 120 se derivan algunas situaciones presentes en las descripciones de los estudiantes que nos permiten sostener este enunciado:

- a) **Protagonismo y monopolio del tiempo de clases por parte de los docentes**, destacado principalmente en el discurso de los estudiantes sobre las técnicas y estrategias de enseñanza escolar con mayor protagonismo del docente (1.1.1); la sala de clases como espacio de habilidades homogéneas (1.3.2); y las nociones sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar de los docentes como transmisión de información (5.1).
- b) **Estrategias y técnicas de enseñanza principalmente expositivas y de transcripción de información**. En los textos producido por los estudiantes están descritos en la subcategorías técnicas y estrategias de enseñanza con mayor protagonismo del docente (1.1.1) y técnicas y estrategias de motivación por el trabajo y aprendizaje escolar como desafío para el docente (1.2.1); y en la categoría uso de medios y materiales para la enseñanza como soporte para la transmisión de información (4.2)
- c) **El tipo de actividad académica** propuesta a los estudiantes en el aula que los estudiantes describen en las técnicas y estrategias de enseñanza con mayor protagonismo del docente (1.1.1); **y los intercambios sociales** del aula originados en las estrategias y técnicas de control conductual que realiza el docente desde el poder/autoritario y las forma autoritaria de relación profesor-alumno (1.4.1, 2.1.1); y *motivación pasiva o* desinteresada por lograr los aprendizajes escolares en los estudiantes (3.2).

- d) El funcionamiento del **principio de igualdad de oportunidades** escolares en el aula, que se desprende de los comentarios e intervenciones de los estudiantes que describen el aula como un espacio de habilidades homogéneas (1.3.2).

Todas estas situaciones forman un todo estructurado y estructurante. De hecho ese enlace de coherencia entre ellas puede ser considerado un indicador del vigor y asentamiento que tiene esta forma de concebir y practicar la enseñanza entre los docentes a los que se refieren los estudiantes en sus conversaciones.

- a) El **mayor protagonismo de los docentes** en las horas de clases quedó manifestado en los doce grupos de discusión, que se recordará está constituido por estudiantes de distintos establecimientos y que se refieren al trabajo de distintos docentes. A título de ejemplo, cabe recordar dos de las numerosas intervenciones que se da en este sentido (entre las que se registran en los apartados correspondientes del capítulo 8.1):

“es como estar todo el rato escuchando al profesor y no tanto las opiniones de los alumnos” (G: 1; 9a)

“por ejemplo se escribe, se escribe, se escribe, no se dan ejemplos, no se explica la materia” (G: 9; 9)

Estas intervenciones y otras semejantes, a mi entender, configuran un discurso bastante descriptivo y consistente de la situación enunciada de mayor protagonismo y monopolio del docente del tiempo de clases y el énfasis puesto en ese tiempo en la reproducción y transferencia de información. A modo testimonial en unos casos (o como crítica o como deseo, en otros), lo dicho por los estudiantes permite dimensionar la fortaleza y regularidad que tiene esta forma de enseñanza entre sus docentes.

Las distintas descripciones de los estudiantes en torno a esta realidad en el modo de práctica de la enseñanza escolar se oponen de manera importante con las orientaciones declaradas del sistema educativo nacional que se exponen en distintos documentos oficiales. En *Los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media* (Mineduc, 2009, p. 3), por ejemplo se lee:

«los Objetivos Fundamentales de la Educación Básica y Media suponen una forma de trabajo pedagógico que tiene por sujeto a alumnos y alumnas, sus características, y sus conocimientos y experiencias previas. Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje exige una enseñanza que desarrolla estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los diversos niveles, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos y las alumnas. Adicionalmente, exige complementar y enriquecer las estrategias lectivas, necesarias y eficientes en relación a propósitos determinados, con estrategias que desafíen a los estudiantes a desarrollar una elaboración propia y a desempeñarse en contextos diversos, trayendo al aula situaciones reales. Se promueven, entonces, procedimientos didácticos que incluyen la indagación y la creación por parte de los alumnos y alumnas, tanto en forma individual como colaborativamente, y las actividades de análisis, interpretación y síntesis de información procedente de una diversidad de fuentes; las de resolución de problemas; las de comprensión sistémica de procesos y fenómenos; las de comunicación de ideas, opiniones y sentimientos de manera coherente y fundamentada; las de trabajo en equipo; las de manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio».

Al comparar la representación de los estudiantes del trabajo académico y social de sus docentes en el aula y el texto anterior queda en evidencia la brecha que existe entre la teoría y la práctica.

- b) Si el docente es quien monopoliza el tiempo de clases a través del **uso de técnicas de enseñanza poniendo énfasis en la reproducción y transcripción de información** de los distintos saberes escolares se origina directamente y simultáneamente una asimetría con respecto a la actividad de los estudiantes en el aula. Si los docentes organizan sus clases del modo descrito, a los estudiantes les corresponden en el tiempo de clases **actividades académicas fundamentalmente pasivas** como la escucha y la copia de textos. Ambas actividades muy efectivas y apropiadas para tipos de aprendizajes memorísticos y de rutina, pero insuficientes para desarrollar aprendizajes de comprensión y opinión, que son en las valoraciones de los estudiantes más atractivos y potencialmente movilizadores de algunos componentes más intrínsecos de la actividad académica de los estudiantes en el proceso de aprendizaje escolar (como sus gustos e intereses académicos y el querer aprender). Las actividades académicas de escucha y copia de textos son claramente insuficientes a la hora de capacitar, hacer crecer, asimilar nuevas

ideas, de enriquecer la comprensión o reestructurar el pensamiento de los estudiantes.

- c) Otro dato que emerge en la conversación de los estudiantes y que alude también a esta forma de entender y practicar la enseñanza es lo relacionado con el trabajo entre estudiantes en las horas de clases. Si asumimos que ***el trabajo entre pares de cierto modo equilibra los protagonismos entre docentes y estudiantes*** en las horas de clases y al mismo tiempo, según su diseño, puede enriquecer la actividad académica de los estudiantes, se constata que solo surge en dos de los doce grupos de discusión. Hecho que puede indicar que esta estrategia de enseñanza es más bien una excepción y no forma parte del desarrollo habitual de las horas de clases. Incluso en estas intervenciones, si bien los estudiantes lo mencionan como un espacio de trabajo útil y beneficioso para lograr los aprendizajes, destacan también la primacía de criterios de calificación en su conformación, limitando con ello su potencial como dispositivo que puede equilibrar y complementar los saberes que poseen los estudiantes de un tema o fenómeno en estudio.

Un primer elemento que se ha de tener en cuenta en esta secuencia explicativa emerge de la base de este modo de practicar la enseñanza escolar: la transmisión de información. Al poner el énfasis en la transmisión de información ***la interacción o intercambios sociales se descuidan y reducen al control conductual*** para garantizar la transmisión de información.

“tampoco un profesor tiene que ser un «perro» parado al frente” (G: 7; 10c)

Me atrevo a plantear que esta cuestión es un nudo importante en la actividad del aula. En el inventario de competencias que propone Perrenoud (2008) para redefinir la profesionalidad docente se encuentran las competencias de referencia *organizar y animar situaciones de aprendizaje y la de implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo*, ambas pueden considerarse como aportes para resolver este nudo en la actividad del aula.

Suponiendo una situación en que el tema de clases cuente con el interés y valoración por los estudiantes, si éste no logra superar el esquema de transmisión de datos o información (o se descuida la relación social), el asunto se devalúa. La siguiente cita puede ser considerada ilustrativa de ello:

“ahora nos estaba mostrando un vídeo de los «carrete», de la «cimarra»; a mí me molesta eso porque ponen a los jóvenes como «flaites» primero y como alcohólicos y drogadictos, como si fuéramos todos así” (G: 11; 283)

Los **estados de ánimo en general y el humor de los docentes** también se han incorporado en la interpretación que se ha hecho de la información provista por los estudiantes. El tipo de relación social o de trato que se configura en el aula entre docente y estudiantes se relaciona de manera importante con los estados anímicos y de humor de los docentes. En este sentido se advierte la importancia de habilidades sociales y comunicativas que demanda el trabajo con los estudiantes como la solvencia emocional y el buen humor. Ambas situaciones otorgan valor agregado al trabajo docente y que en los casos en positivo de estas habilidades puede hacer importantes diferencias en el trabajo y aprendizaje con los estudiantes.

Bajo esta lectura interpretativa, los datos provistos por los estudiantes sobre la actividad social de los docente en el aula expresada tanto en las relaciones de trato que se establecen en la sala de clases como en los estados de ánimos de los docentes queda también marcada por el énfasis puesto en la transmisión de información. Es posible delinear una secuencia explicativa donde se distingue algunos efectos entre el modo de plantear la enseñanza y el carácter accesorio de la actividad social del aula. Cuestión que para los estudiantes es un elemento relevante.

Siguiendo la pista del carácter integrador de la actividad académica y la social en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar, la mejora escolar no debería centrarse exclusivamente en el diseño mejorado de técnicas de la docencia, sino también debe incluir la mejora de los intercambios sociales del aula, especialmente las referidas al trato profesor estudiante, los estados de humor de los docentes y también a las condiciones de trabajo de los docentes.

Si en las clases es el docente quien monopoliza el tiempo a través de su actividad, su jornada diaria resulta demandante y agotadora (se recuerda que los docentes chilenos tienen comparativamente una mayor parte de sus contratos en aula). Agotamiento que con seguridad se multiplica por cada semana y mes. Es muy probable que esta situación influya en sus estados de humor, y por consiguiente en el tipo de relación que establece con sus

estudiantes adolescentes. Ha de tenerse en cuenta que **el buen trato y el sentido de humor positivo** son atributos destacados por los estudiantes en el proceso de aprendizaje escolar y sus opuestos pueden ser considerados un obstáculo.

Preparar actividades más elaboradas o potencialmente más ricas en sentido y forma requiere de mayor cantidad de tiempo disponible para su planificación, diseño y evaluación. Este requerimiento es imposible para la mayor parte de los docentes chilenos, dadas sus condiciones contractuales. Las siguientes intervenciones dan cuenta de la claridad y lucidez con la cual los estudiantes establecen un tipo de relación entre las condiciones de trabajo de los docentes y las formas en que perciben el trabajo académico y social de los docentes:

“el estado de ánimo de algunos podría ser mejor en el sentido de la sobrecarga horaria que tienen, el mismo profe Manuel, que tenga cuarenta y cuatro horas de contrato y que tenga cuarenta horas en aula haciendo las clases más una que es de consejo de curso o sea el profe tiene tres horas en el establecimiento pa’ revisar las pruebas, prepara las clases y todo ese tema, entonces ¿a qué hora el profesorcito Manuel va a revisar las tareas o los trabajos o preparar una buena clase?; y en general todos los profesores sufren de la sobrecarga horaria” (G: 7; 75a)

- d) Otro aspecto que podemos mencionar de esta forma de enseñanza basada en la transmisión y memorización de datos o informaciones es su relación con el principio de igualdad de oportunidades escolares. Los docentes al practicar la enseñanza de este modo instalan el aula a través de la uniformidad pedagógica (la misma información y explicaciones para todos los estudiantes en el tiempo de clases) y la homogeneidad didáctica (la exposición y transcripción de información). Con este mecanismo, se instala en el aula escolar la **competencia escolar meritocrática** (Dubet, 2005), que es básicamente individualista. De este modo la clasificación que se origina por los resultados que obtienen los estudiantes en la competencia escolar (vencedores y vencidos) depende y se explica fundamentalmente por las aptitudes y voluntad de los propios estudiantes.

En el mejor de los casos, los resultados que consiguen los estudiantes en la competencia escolar son explicados por las desigualdades de origen de los

mismos. De este modo se renuncia a parte importante del desafío que supone el funcionamiento del principio de igualdad de oportunidades en el aula. Al hacer responsable a cada estudiante del resultado obtenido en su trayectoria escolar o a sus condiciones de origen, no solo se descuidan a los menos desfavorecidos, sino que se materializan ventajas adicionales para los estudiantes vencedores.

Se ha leído parte de estos asuntos, especialmente lo que se refiere a la clasificación como buenos y malos estudiantes y las responsabilidades de cada estudiante ante sus resultados en intervenciones como las siguientes:

“somos malos alumnos” (G: 1; 32)

“por ejemplo si uno no entiende y dice: «¿profesor, me puede ayudar?; otros dicen «ah, no sé yo, tú no tomaste atención; estabai’ tontiendo»” (G: 1; 103, 104a)

“o por ejemplo cuando un alumno no entiende: «ah, no sé, yo explico una pura vez, no soy profesor particular»” (G: 1; 40b)

“hay profesores que apoyan al que sabe, lo tratan bien; los que saben menos son «los porros», «los flojos», pero no se preocupan de seguir enseñándoles o apoyarlos, eso pasa con varios profesores” (G: 2; 65)

Todo lo expuesto sobre este modo de desarrollar la enseñanza crea, desde mi punto de vista, apoyado especialmente en Gimeno (2013), Pérez (1994 y 2012) y Dubet (2012), nudos importante en los procesos de enseñanza y aprendizajes escolar. Entre ellos se distinguen dos que nos merecen una atención especial:

- La coherencia y vigor de esta forma de entender y la enseñanza escolar, especialmente con el tipo de participación, tipo de actividades académicas propuesta a los estudiantes y el poderoso mensaje de la competencia escolar meritocrática. El grado de coherencia puede ser considerado un reto importante a considerar en los procesos de cambio, y mejora escolar.
- La devaluación del potencial formador de los saberes escolares. Los estudiantes ante esta forma de enseñanza escolar responden cuestionando la validez y pertinencia de los aprendizajes escolares, considerándolos en general y particular como arbitrarios, básicamente memorísticos y una vez que son evaluados, desechables. Esto influye de manera importante en los

componentes intrínsecos de los estudiantes en el proceso de aprendizaje escolar; especialmente orienta aquellos en que se expresa el carácter volitivo de sus actuaciones para aprender y aquellos que definen su relación con los aprendizajes escolares, entre ellos sus gustos e intereses académicos. Aspectos que adquieren importancia en el proceso de aprendizaje escolar desde la perspectiva de los estudiantes. Importancia que se aborda y esboza en el siguiente apartado sobre la actividad de los estudiantes en el aula escolar.

8.3.2 Interpretación de la actividad social y académica de los estudiantes en el aula

Como ha quedado dicho antes, los estudiantes al conversar sobre el aprendizaje escolar hablan de sí y su actividad en el aula. Exponen con claridad situaciones que influyen y orientan su actividad en el proceso de aprendizaje escolar. En sus intervenciones se puede distinguir, como vertebral, la representación de sí mismos como agentes activos en el aula y en el proceso de aprendizaje escolar.

Cuadro 121: Aspectos transversales que representan a los estudiantes como agentes activos en el aula escolar

1. Nociones sobre el aprendizaje y evaluación escolar

1.1. Nociones sobre el aprendizaje escolar

- 1.1.1. **Como experiencia de interacción social/afectiva/dialogica**
- 1.1.2. Como transferencia/almacenamiento de información
- 1.1.3. **Como experiencia práctica**
- 1.1.4. **Como experiencia de reto cognitivo**
- 1.1.5. Como experiencia pragmática

1.2. Nociones sobre la evaluación escolar

- 1.2.1. **Evaluación como proceso**
- 1.2.2. Evaluación como producto (calificación)

2. Actitud y relación con el aprendizaje escolar

2.1. Gustos e intereses académicos

- 2.1.1. **Basado en el saber escolar**
- 2.1.2. Basado en las aptitudes o talentos
- 2.1.3. Basado en el rendimiento (calificación)
- 2.1.4. *Basado en la mediación docente*

2.2. Querer aprender

- 2.2.1. **Como requisito para el estudiante**
- 2.2.2. Como condición voluble

2.3. Esfuerzo personal

- 2.3.1. **Como plus del estudiante**

3. Actuaciones para aprender

3.1. Poner atención

- 3.1.1. **Como acto de responsabilidad del estudiante**
- 3.1.2. *Como respuesta a la mediación docente*
- 3.1.3. Como acto selectivo

3.2. Autocontrol conductual

- 3.2.1. Como actuación grupal
- 3.2.2. **Como actuación individual**

3.3. Trabajar

- 3.3.1. **Como atributo personal**

3.4. Participar

- 3.4.1. **Las preguntas de los estudiantes como forma de participación**

4. Nociones sobre el oficio de estudiante

4.1. Rendir

4.1.1. Expresado como calificación

4.2. Adaptarse a la exigencia docente

4.2.1. Como saber estratégico

4.3. Respetar al profesor

4.3.1. Como principio teórico adscrito al rol de estudiante

4.3.2. Como responsabilidad compartida entre docente y estudiante

4.4. Tratar con el profesor

4.4.1. Como complemento de la interacción social y académica de docente y estudiantes

En el cuadro 121 se han remarcado los principales contenidos, que en su discurso, dan cuenta de su actividad y que se relacionan con el proceso de aprendizaje escolar.

Considerando la información del cuadro 121, el discurso producido por los estudiantes, sobre sí mismos se sitúa más cercano, en general, a los planteamientos teóricos de las *teorías mediacionales del aprendizaje* (Pérez, 1994) y en especial con la *corriente genético dialéctica* (Vigotsky, 1996).

Según los autores consultados, e incorporados en marco conceptual, las teorías mediacionales del aprendizaje (teoría de aprendizaje social y las teorías de las teorías cognitivas y las teorías de procesamiento de la información) comparten, pese a importantes matices diferenciadores entre sí, la influencia de las *peculiaridades de las estructuras internas del aprendiz* en el proceso de aprendizaje.

Basados en Pérez (2004) se ha distinguido de la corriente *genético-cognitiva* la idea de que el sujeto aprendiz es quien construye el conocimiento a partir de sus estructuras cognitivas. A partir de la lectura de Pérez (1994) se ha apuntado como aporte de la corriente *genético-dialéctica*, la relación social en el aprendizaje, en el sentido de que en el aprendizaje el otro y los otros juegan un papel fundamental. También recuperamos del marco conceptual las ideas constructivistas del aprendizaje sobre el valor personal del conocimiento (Pérez, 2004) y el reconocimiento, dentro del constructivismo, de un estudiante más activo e inventivo (Zapata-Ros, 2012).

A partir de estos lineamientos la cercanía teórica del discurso de los estudiantes sobre sí mismos con los principales planteamientos mediacionales y constructivistas se puede enunciar del siguiente modo:

- **Rol activo e imaginativo del estudiante un en el proceso de aprendizaje.** Se consideran especialmente en este sentido, **las nociones sobre el aprendizaje escolar** de los estudiantes *como experiencia de interacción social, afectiva y dialógica (1.1.1); como experiencia práctica (1.1.3); y como experiencia de reto cognitivo (1.1.4)*
 - **Importancia de la relación social en el aprendizaje escolar.** Los estudiantes enfatizan este aspecto en: **las nociones sobre el aprendizaje escolar como experiencia de interacción social, afectiva y dialógica (1.1.1); como experiencia práctica (1.1.3);** y **las Nociones y saberes sobre el oficio de estudiante** *Respetar al profesor como responsabilidad compartida entre docente y estudiante (4.3.2); Tratar con el docente como complemento de la interacción social y académica de docente y estudiantes (4.4.1).*
 - **Influencia de las peculiaridades de las estructuras internas de quienes aprenden.** En el discurso de los estudiantes queda enfatizado especialmente en la categoría **Actitud y relación con el aprendizaje escolar:** *gustos e intereses académicos basados en el saber escolar y en las aptitudes y talentos (2.1.2);* y **Actuaciones para aprender:** *Poner atención, como requisito para el estudiante (3.1.1).*
 - **Valor personal del conocimiento.** En lo dicho por los estudiantes se manifiesta especialmente en la categoría **Actitud y relación con el aprendizaje escolar:** *gustos e intereses académicos basados en el saber escolar (2.1.1); Actuaciones para aprender: Poner atención, como acto de responsabilidad del estudiante (3.1.1); Autocontrol conductual, como actuación individual (3.2.2); Trabajar, como atributo personal (3.3.1); Participar, las preguntas de los estudiantes como forma de participación (4.4.1).*
- a) **Se reclama el rol más activo de los estudiantes.** Se puede leer en la mayoría de las intervenciones que describen las nociones sobre el aprendizaje escolar de los estudiantes y las alusiones contenidas en las actuaciones para a la actividad de los estudiantes en el aula y aprendizaje (también en la exposición anterior que se ha hecho sobre la predominancia de la actividad docente en el aula ha quedado enunciada de cierta manera), por ejemplo que hayan emergido categorías como nociones sobre el aprendizaje escolar, actuaciones para aprender, las que se condensan significados sobre sus relación y actitud con el aprendizaje escolar y las nociones sobre su oficio demuestran y describe con cierto

detalle el rol activo de los estudiantes en el aula y en el aprendizaje escolar.

Interpretando los contenidos de algunas de estas categorías se puede profundizar y dimensionar el influjo que estas ideas y representaciones puede ejercer en el proceso de aprendizaje escolar, tanto si se ignoran o si consideran espacios en los intercambios del aula para que los estudiantes desarrollen y perfeccionen su actividad.

Se advierte en particular el carácter activo y creativo con el cual se representan los estudiantes en el discurso, en citas como las siguientes:

“o sea se necesita... no solamente se vayan a lo teórico y a lo físico sino que haya un equilibrio entre las dos para poder aprender de mejor manera” (G: 3; 164a)

“el estudiante y el joven crea, puede crear y crea cosas hermosas también y también conocimiento o también es capaz de llegar por ejemplo resolver un problema” (G: 7; 10g)

En estas citas leemos algunas características y relaciones importantes que le otorgan importancia al rol activo de los estudiantes en el aprendizaje escolar.

Un primer asunto al que nos remiten estas citas es la cercanía de lo dicho por los estudiantes con algunos de los supuestos de las teorías constructivistas del aprendizaje. Se puede considerar decidor en estas citas el hecho de que dan cuenta de procesos constructivistas en su formulación, pues se asientan en experiencias personales que se transforman en conocimiento que ilustran además el valor personal que adquiere el conocimiento.

Esa cercanía se hace más nítida si leen las palabras empleadas por los estudiantes para referirse su actividad académica y social en el aula. Las palabras *interacción*, *compartir*, *discutir*, *criticar* y *crear* ocupan un lugar importante en el proceso de constructivista del aprendizaje. Son actividades que contienen un componente académico individual y simultáneamente aluden a la actividad de un otro u otros. Para

interactuar, compartir, discutir, por ejemplo, se requiere de la intervención de un otro u otros.

Si nos remitimos a su contenido, encontramos en las citas una descripción de la actividad académica y social de los estudiantes, con suficiente amplitud, consistencia y coherencia a tener en cuenta. Amplitud pues se incluyen distintas actividades en las que se combinan simultáneamente y complementariamente aspectos académicos y sociales del aula. Consistencia y coherencia porque las distintas actividades enunciadas integran los aspectos académicos como los sociales casi con el mismo énfasis.

Un valor complementario que podemos indicar de las citas es que están expresadas como experiencias contrastadas (“aprendo más cuando”, “la mejor enseñanza”, “para aprender mejor”); y no se identifican con un saber escolar determinado, por lo tanto es posible incorporarlas en los procesos de aprendizaje de todos y cada uno de los saberes escolares.

- b) **Relación social en el aprendizaje.** Se cree importante profundizar un poco más importancia de la relación social en el aprendizaje. En las referencias a la relación social con el docente los estudiantes distinguen la confianza, afinidad, respeto y el humor como elementos que facilitan la relación social y por consiguiente facilitan el aprendizaje.

“creo que el colegio se equivoca porque a veces contratan a profesores que son serios, son muy cuadrados, entonces ellos piensan «¡ah!, si ponemos un profesor serio van a aprender más» pero al final es al revés porque no te da gusto estar en clases, como que entra a clase «no, que lata», apesta todo el ambiente” (G: 8; 32, 33, 34, 35)

Desde el punto de vista de la actividad más social entre los estudiantes también se pueden observar la influencia de tensiones o ciertos conflictos propios de la convivencia que influyen en el proceso de aprendizaje escolar. Poner atención, abordar y responder o no a estas tensiones puede hacer diferencias importantes.

“ellos meten ruido, hacen cosas que no deberían hacer y si uno dice «oye ya, cállate»; dicen «¡y qué te metí!», ah»; y ahí una de dos o se tiran encima o te amenazan o te dicen cuestiones” (G: 6; 93)

También algunas referencias al contexto escolar especialmente las referencias que hacen los estudiantes al cumplimiento de las normas refuerzan la importancia de la relación social en los aprendizajes. Se puede advertir, en general en ellas, que al acentuar la sanción y las prohibiciones no solo se disminuyen su potencial aporte al aprendizaje sino que acentúan cierta tensión y se erosionan las relaciones entre docentes y estudiantes en el aula. Téngase en cuenta intervenciones como la siguiente:

“tení que aceptar el reglamento, estoy obligado; eso es lo que desmotiva a los niños porque por decir si fuera más cómodo, si le dieran más comodidades pa’ venir a estudiar, «ya vengan no sé con aros...»” (G: 11; 107)

- c) **Se reconoce la influencia de las peculiaridades internas del aprendiz en el proceso de aprendizaje escolar.** En las intervenciones de los estudiantes es posible advertir este aspecto cuando ellos hacen referencia a las facilidades o dificultades que enfrentan en el aprendizaje escolar en los caso de reconocer ciertas aptitudes o no que pueden asociar con el saber escolar, como por ejemplo aptitudes para la lectura, hacer cálculos, destrezas físicas o talentos artísticos. En todos estos casos también es importante el planteamiento disciplinario del docente. A manera de ilustración de entre los textos generados por los estudiantes se puede recordar:

“en historia [indica que tiene buenos resultados], porque realmente siempre me ha fascinado investigar más allá de lo que me enseñan, lo mismo en biología” (G: 6; 140a)

- d) **Valor personal del conocimiento.** En lo compartido por los estudiantes aluden a este aspecto de distinta manera, una de ellas es a través de su proyección de ocupación en el futuro, también a través de poner atención a la clase y su disposición a aprender y trabajar. *Ellos lo dicen de diversos modos; valga a título ilustrativo la siguiente intervención*

“porque siempre he sabido y me gusta, es como que el ramo [matemáticas] lo veo así y lo aprendo «al tiro»” (G: 4; 104b)

Teniendo como referencia que lo expuesto permite demostrar la cercanía del discurso de los estudiantes con respecto a algunos aspectos teóricos de las teorías de aprendizaje constructivistas, especialmente el reconocimiento del rol activo del aprendiz en el proceso de aprendizaje y especialmente el influjo de la relación social en el mismo proceso, queda por consignar en nuestra interpretación la distancia y casi oposición entre la imagen de la actividad social y académica de los docentes emanada de la información de los estudiantes y la auto representación de los estudiantes como agentes activos en el proceso de aprendizaje escolar. La contraposición de ambas representaciones (el docente poniendo énfasis en la transmisión de información y los estudiantes como agentes activos y que ponen énfasis en la relación social y la actividad como aprendiz) puede ser una cuestión importante que se debe asumir y reflexionar como desafío profesional.

Ha de tenerse en cuenta que al mismo tiempo de reconocer a los estudiantes como gestores complementarios de su proceso de aprendizaje también se reconoce que la información sobre el aula escolar originada por ellos no solo es útil para el sistema en general (pues puede ser útil para la elaboración de nociones de calidad educativa más amplias y democráticas), sino también un conocimiento necesario a considerar por los docentes en su proceso permanente de mejora de la docencia.

8.3.3 Interpretación del discurso de los estudiantes sobre el contexto social y escolar

La interpretación de del discurso producido por los estudiantes se desarrollará a partir de los temas entorno escolar, entorno ideológico, entorno familiar y entorno comunitario.

Se recuerda que en el apartado 8.1.6. (Discurso y atributos) se ha consignado que se trata de un ámbito o macrocategoría donde ciertos atributos de los informantes adquieren mayor protagonismo (se puede revisar el cuadro 113 en la página 305). Es decir se constata que en cada una de las categorías y subcategorías que contienen este discurso se expresan diferenciadamente unos u otros de los atributos de los informantes. Esta situación se muestra se muestra extraordinariamente coherente pues se explica por el componente local o singular

de algunos de componentes que forman parte del contexto y que emergieron en la conversación que produjeron los estudiantes, como por ejemplo: infraestructura y recursos de los establecimientos, la situación económica familiar o el discurso sobre ideología política y socioeducativa.

- a) **El entorno escolar considera escasamente las necesidades de los estudiantes.** Se percibe en el conjunto del discurso de los estudiantes la representación más bien hostil que adquiere el entorno escolar. Podemos interpretar esta cuestión como expresión de la poca participación de los estudiantes en dicho contexto. Se recuerda aquí la metáfora de espectadores obligados en la representación de la obra teatral escolar que emplean Nieto y Portela (2008) para describir la posición de los estudiantes en el sistema escolar.

En el cuadro 122 se han destacado los componentes del entorno escolar descrito en el discurso por los estudiantes que influyen en el aprendizaje escolar.

Cuadro 122: Aspectos destacados del discurso producido por los estudiantes sobre el entorno escolar que influyen en los aprendizajes escolares

1. Entorno escolar

1.1. Sistema normativo

1.1.1. Prohibitivo

1.1.2. Sancionador

1.1.3. Segregador

1.2. Infraestructura y recursos

1.2.1. Sala de clases

1.2.2. Materiales de aprendizaje

1.2.3. Espacios comunes

1.3. Convivencia estudiantil

1.3.1. Temores y conflictos

1.3.2. Prejuicios y estereotipos

1.4. Gestión administrativa

1.4.1. Horario de clases y descanso

1.4.2. Cambio profesores

1.5. Condiciones laborales docentes

1.5.1. Jornada de trabajo

1.6. Evaluación docente

1.6.1. Clase filmada poco representativa del trabajo docente

1.7. Estilos docentes

1.7.1. Según el modo de enseñanza

Desde la perspectiva de los estudiantes, todos y cada uno de los componentes que componen la categoría entorno escolar influyen en su proceso de aprendizaje. Podemos destacar del conjunto de este discurso las características en negativo que emergen de los **sistemas normativos** (carácter *prohibitivo, sancionador y segregador*). Una posible explicación de esta situación se puede encontrar en la representación de los estudiantes como *menores* e inmaduros en el sistema escolar (Gimeno, 2003). La situación adquiere relevancia, dado que los sistemas normativos regulan en parte la relación e interacción social en el centro y en aula escolar, y ya se ha consignado la importancia de la relación social en el aprendizaje en la perspectiva de los estudiantes. Dadas las características en negativo que emergen de los sistemas normativos escolares en el discurso de los estudiantes, quizás sea necesario incluir el mejoramiento o reformulación de éstos para que sean aportaciones en positivo, consistentes y sólidas para regular la convivencia más democrática de adultos y jóvenes en los centros educativos y en el aula. En este sentido se puede establecer una relación con la competencia referencial que menciona Perrenoud (2008) de *afrentar los desafíos y problemas éticos de la profesión* que incluye entre otras competencias específicas las de *Participar en la aplicación de reglas de vida en común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones y la apreciación de la conducta, Analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase y Desarrollar el sentido de las responsabilidades, la solidaridad y el sentimiento de justicia*.

Respecto a la **infraestructura y recursos** también emergen valoraciones que merecen atención, especialmente las relacionadas con la sala de clases *como espacio aprendizaje y los materiales de aprendizaje*. Las intervenciones de los estudiantes sintetizan muy bien el influjo de estos aspectos en el aprendizaje escolar (véase apartado 8.1.3.); entre ellas, valga a título ilustrativo la siguiente

“lo otro que influye es el ambiente, si tu estay estudiando en una sala que no es acogedora para ti, que se ve más bien como una celda, un chiquero, no vai’ a tener obligación de seguir yendo, porque te vai’ a sentir mal” (G: 7: 14b)

Sobre la **gestión administrativa**, los estudiantes hablan de los horarios de clases y el cambio de profesores especialmente para denotar que los horarios parecen no estar pensados para respetar los ritmos biológicos del estudiantado. Basados en su experiencia, señalan por ejemplo:

“influye harto el horario a la última hora, suponte la última hora “historia” desmotiva harto, ya querí’ puro irte” (G: 3; 169)

Los **cambios de profesores durante el período lectivo** interfieren, en general, el aprendizaje, pues no suelen respetar los procesos (recuérdese que hay un acuerdo muy general de autores que subrayan el carácter procesual del aprendizaje). Indirectamente, las aportaciones de los estudiantes apuntan, por consiguiente, a una difícil o inexistente coordinación de métodos, contenidos, etc. entre los equipos docentes de una misma institución. A título de ejemplo, lo indican en la siguiente forma:

“son varios factores que incluye el demasiado cambio de profesores, el hecho de que uno está pasando una cosa y después llega otro y empieza a pasarte otra cosa, quedaste en la duda en lo anterior y quedai’ «colgao’» en lo que está pasando ahora; eso pasó mucho en matemáticas en segundo medio con los tres profesores que tuvimos” (G: 8; 66b)

Las condiciones laborales de “sus” docentes implican un obstáculo para los aprendizajes de los estudiantes. Ellos manifiestan que las condiciones de trabajo de los docentes afectan de manera importante su desempeño y paralelamente el ánimo y humor de los docentes (cuestión vinculada a un aspecto emergente que ha sido tratada en 8.3.2.: Se enfatiza la relación social en el aprendizaje). *Esto puede considerarse un riesgo pues es una forma indirecta de devaluación de la actividad de enseñanza y profesional. Esta situación va en sentido inverso del planteamiento que una de las estrategias más eficaces para la mejora educativa según Fullan y Hargreaves (2014) es empoderar y mejorar la profesión docente. Recordamos a título de ejemplo una de las intervenciones de los estudiantes:*

“y tenga el horario para que pueda hacer las clases, tenga tiempo pa’ preparar sus clases bien, tenga el tiempo pa’ dedicarse a cada uno de los alumnos” (G: 7: 2c)

- b) **El entorno ideológico determina las funciones de la educación en general, al tiempo que establece jerarquías.** En el discurso producido sobre el entorno ideológico los estudiantes parecen dar respuesta al “para qué” del conjunto del sistema educativo secundario. Así, se puede interpretar que ellos mismos, junto con a la comunidad educativa y social, infieren que el justificante de todo ello (normas, profesorado, instituciones, horarios, y el largo etcétera que se representa en este mismo estudio) tiene un sentido nuclear: formar a las generaciones para el futuro. En este gran marco ideológico, los estudiantes resaltan con gran sagacidad las condiciones que adquiere la formación, tanto como las congruencias e incongruencias de las concreciones del sistema (especialmente la doble vía pública-privada). Si se ordenan estos componentes destacados en el discurso producido por los estudiantes sobre el entorno ideológico en aspectos que favorecen y aspectos que dificultan su proceso de aprendizaje escolar, tenemos:

Cuadro 123: Aspectos destacados del discurso producido por los estudiantes sobre el entorno ideológico que influyen en los aprendizajes escolares

2. Entorno ideológico

2.1. Sistema educativo

2.1.1. Tipología de colegios

2.1.2. Jornada escolar

2.1.3. Alumnos por curso/financiamiento

2.1.4. Prueba selección universitaria

2.2. Ideología socioeducativa

2.2.1. Educación integral

2.2.2. La educación como promesa de futuro

2.3. Ideología sociopolítica

2.3.1. Participación política

2.3.2. Calidad de servicios: lo público y lo privado

- **La educación como promesa de futuro** es aspecto que favorece el proceso de aprendizaje escolar. Este componente del entorno ideológico actúa en la mayoría de los casos como un estímulo adicional, como una forma de cambiar las condiciones de vida presentes. Se recuperan dos intervenciones de las captadas que ejemplifican la situación:

*“pero quiero terminar mi cuarto para intentar hacer otra cosa por mi vida”
(G: 2; 101b)*

“si, por mí; porque no sea una vaga, ya sé lo que es «cagarme» de hambre, por eso estoy estudiando; sin estudio no soy nada, te tratan como quieren; por eso estoy dando todos mis esfuerzos” (G: 4; 226)

- **Las decisiones generales (de sistema educativo) favorecen determinadas posiciones ideológicas y desfavorecen otras.** Cuando el marco general que reúne a todos los estudiantes chilenos (el “sistema educativo”) se concreta por parte de los centros o del propio sistema, estas concreciones toman tintes ideológicos, destacando especialmente entre las aportaciones:

- El significado *práctico* que toma el término **Formación** (o educación), que se concibe como una acumulación de saberes más que una formación integral o “desarrollo personal”. Este significado lo configura el propio profesor (al modo de ver de los estudiantes) o, en algunas ocasiones, lo determina el propio sistema educativo. Recuérdese, a título de ejemplo:

“lo importante es que las clases sean con el objetivo de crear sujetos y estudiantes; clases que te sirvan pa’ la vida diaria o pa’ el futuro, un desarrollo personal” (G7; 4c)

- El significado práctico que toma la **Prueba selección universitaria** y que actúa en el sentido que se privilegia el contenido o la información más que el proceso educativo. Recuérdese, a título de ejemplo:

“casi todo es por la «PSU», la mayoría es por la «PSU», casi todo” (G: 4; 57)

- **Lo público y lo privado condiciona el aprendizaje.** La tipología de colegios determina, a los ojos de los estudiantes, decisiones como la jornada escolar o el número de alumnos por curso y, en definitiva, se asocia a una mayor o menor calidad de servicios dentro de un “mismo” sistema educativo. En el entorno ideológico, estos componentes actúan en detrimento de los establecimientos públicos (de donde proceden los estudiantes informantes) y, por consiguiente, se identifican como obstáculos directos e indirectos en su proceso de aprendizaje. Recuérdese, a título ilustrativo, intervenciones como la siguiente:

“la plata es calidad, por eso a nosotros nos toca esto” (G: 2; 272)

La clasificación de buenos y malos colegios y la calidad de servicios en cuanto público o privado, pueden considerarse indirectamente como construcciones sociales que actúan, y especialmente en los establecimientos municipales, actúan en el sentido que devalúan el propio proceso de aprendizaje al ser considerados de inferior calidad con respecto a los colegios en que se paga o en los que se selecciona a los estudiantes.

- c) **Entorno familiar y comunitario impacta en el significado que las personas dan al proceso educativo.** La interpretación de ambas categorías se hace de manera conjunta, pues identificamos en ambas aspectos que Rudduck y Fluter (2007) plantean como una de las razones para modificar la representación como menores de los jóvenes escolares. Argumentan que fuera del establecimiento educacional los jóvenes se encuentran envueltos en complejas relaciones y situaciones, tanto dentro de la familia como en el grupo de amigos, donde afrontan diferentes responsabilidades y dilemas éticos.

Cuadro 124: Aspectos destacados del discurso producido por los estudiantes sobre el entorno familiar y comunitario que indican responsabilidades y dilemas éticos para los jóvenes

3. Entorno familiar

3.1. Principios y valores familiares

3.1.1. Esfuerzo

3.1.2. Preocupación y apoyo al estudiante

3.2. Condiciones económicas

3.2.1. Como desafío

3.2.2. Como límites

3.3. Nivel educativo

3.3.1. Como referente

4. Entorno comunitario

4.1. Vecindario

4.1.1. Como reto

- **La preocupación y apoyo del grupo familiar.** puede ser un soporte cuando se encuentran en situación de asumir responsabilidades o se enfrentan a situaciones o dilemas éticos. Se puede interpretar, a partir de ello, que las iniciativas que favorecen contactos y coordinación (más allá de la información) entre familia y escuela (de las que no dan cuenta las voces de los estudiantes) pueden una interesante iniciativa para establecer líneas de mejora en el proceso de aprendizaje. A título de ejemplo, un estudiante afirma que

“estuve trabajando un mes y me compré mis cosas, mi mamá me decía «te felicito», me sentí orgullosa porque lo hice por mi; y ahí uno recién empieza a valorar y dar cuenta de lo importante que es los estudios” (G: 4; 240b)

- **Condiciones económicas adversas no siempre son desfavorables,** ya que en algunos casos son enfrentadas como desafíos y en este sentido pueden ser consideradas como un aporte adicional a su proceso de aprendizaje escolar. Recuperamos una intervención que da a entender muy bien este sentido:

“yo también he trabajado, he sentido el dolor de espalda; los que no han trabajado saben los que se esfuerzan los papas, pero cuando uno trabaja sabe por lo que está pasando tu papá, entonces te motiva sacar tus estudios” (G: 4; 229)

- **El entorno comunitario está siempre presente,** especialmente más allá de los muros del centro. En este discurso emerge, nítidamente, el carácter de reto que le asignan los estudiantes a algunos aspectos de su entorno, especialmente cómo viven e interpretan los fenómenos sociales como el narcotráfico y violencia. Esta interpretación expresada por los informantes no consta que sea realizada con el acompañamiento de los procesos educativos formales, lo que muestra la importancia de estas interpretaciones del contexto y, simultáneamente, incita a la reflexión sobre la incorporación de contenidos sobre ética o ciudadanía en el currículum educativo.

“aquí no hay nadie de «barrio alto» pero es que siempre he dicho a uno no lo hace la población, depende de cómo eres; depende de uno porque uno

puede, uno puede vivir en cierta parte en barrios muy bajos, pero uno puede ser muy culto” (G: 6; 113b)

8.3.4 Interpretación del discurso producido por los estudiantes respecto de los contenidos escolares

Los estudiantes también produjeron un discurso que describe su percepción sobre los contenidos escolares. De este discurso destacamos algunas situaciones que según nuestra interpretación, pueden ser consideradas parte del reto y necesidad de reformulación de los sistemas de escolarización. Recordamos, sintéticamente, lo expuesto en este sentido en el marco conceptual. Morín (1999) plantea que la educación debe promover una inteligencia general para referirse al contexto, a lo global, a lo multidimensional y a la interacción compleja de los elementos. Esto supone, entre otras situaciones, superar la división academicista de las disciplinas o saberes escolares y al mismo tiempo trabajar con modelos multidimensionales de análisis, explicación y resolución de problemas.

Robinson (2011) diagnostica el anacronismo de los sistemas educativos, dado que con la jerarquización de los saberes escolares, se desvaloriza la creatividad humana en el sistema educativo; sin ella, es muy difícil que el sistema escolar nos ayude a convertirnos en la mejor versión de nosotros mismos, a descubrir nuestros talentos y destrezas, dice el autor.

Los estudiantes en su discurso se aproximan a estos planteamientos. Especialmente en sus intervenciones donde expresan que los temas escolares no les ayuda completamente a su desarrollo como personas, y en los que describen dos categorías de saberes escolares. Creo que se debe reflexionar muy en serio en este asunto, la escolarización que promueve o enfatiza, por distintas razones, el aprendizaje escolar de saberes científicos filosóficos y artísticos de manera fragmentada y que además jerarquiza esos saberes, por ejemplo en cuanto a las calificaciones y número de horas de clases hace más complejos aún los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar profundizando la descontextualización de ambos procesos. Entre las intervenciones de los estudiantes para ilustrar la situación se pueden recordar:

“en general de los profesores no te mencionan el tema de la sociedad o el conflicto, la coyuntura actual o los problemas, los profesores no te hablan de eso, el profesor llega y te pasa materia” (G: 7; 10e)

“sí, que lo hagan, que las materias importantes sean solo en las mañanas porque verdad me quedo dormida” (G: 3; 172)

Cuadro 125: Aspectos destacados del discurso de los estudiantes sobre los contenidos escolares que describen un desafío para el sistema escolar y docentes

1. Materias escolares

1.1. Temas escolares

1.1.1. Como demanda de los estudiantes

1.1.2. Como imposición al docente y al estudiante

1.2. Saberes escolares

1.2.1. Saberes escolares importantes y exigentes

1.2.2. Saberes escolares menos importantes y exigentes

8.4 Las aportaciones nucleares de los estudiantes sobre el aprendizaje escolar

Considerando que se ha accedido a parte importante del saber de los estudiantes en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar y que ese saber es autorizado en cuanto relaciona, condensa y contrasta experiencias de distintos estudiantes en el ejercicio de su oficio como aprendiz y que además se ha producido a partir de la conversación de ellos en grupos de discusión, se esbozarán las principales aportaciones de los estudiantes en lo referido a la actividad académica y social del aula para una propuesta de mejora de la docencia y la calidad educativa en contextos escolares vulnerables.

En esta propuesta se incorporan los aspectos que se consideran nucleares luego del proceso de análisis e interpretación que se ha realizado de la información obtenida.

8.4.1 Aportaciones nucleares

Atendiendo al carácter sistémico de la actividad escolar interactiva, el presente capítulo quizás debería constituirse en un listado de aportaciones con el único requisito que deberían ser leídas como interrelacionadas entre sí. Sin embargo, en un esfuerzo para la inteligibilidad, se presentan las aportaciones organizadas en tres grandes núcleos (docente, estudiante, conocimiento) con tres vectores de interacción (relación psicopedagógica –entre docente y estudiantes-, relación disciplinaria –entre docente y contenidos-, y relación cognitiva –entre estudiantes y contenido-). Este proceso de inteligibilidad requiere forzosamente de una reducción simplificada (semejante al modelo de intervención de Lenoir, figura 11), que no debe descuidar la complejidad general, expresada y reconocida ampliamente en el transcurso de esta investigación.

A) Núcleo docencia

La información generada por los estudiantes en esta investigación puede ser considerada un estímulo para el proceso, siempre inacabado, de mejora de la docencia, en tanto que permite un auto reconocimiento y posicionamiento del quehacer profesional a partir de la experiencia de los estudiantes como aprendices y (por otra parte) puede enriquecer el capital decisorio, aportando

información a los docentes para tomar decisiones en las distintas situaciones complejas y dinámicas a propósito de la enseñanza y el aprendizaje escolar.

También es posible usar la información provista por los estudiantes para autoevaluar la actividad social-afectiva del docente en el aula. Este es uno de los principales aspectos aludidos por los estudiantes en sus conversaciones. Aluden tanto a la comunicación afectiva como a la solvencia emocional que perciben en el quehacer de los docentes en el aula escolar.

- **Sentir y mostrar respeto por los estudiantes.** De las habilidades sociales que los estudiantes describen como apoyo a sus procesos de aprendizajes destacan las que les permiten un modo de trato respetuoso. La mejor valoración de estos modos de relación y trato en el aula corresponde a aquellos que pueden ser caracterizados como modos flexibles y democráticos. A la inversa las formas autoritarias generan rechazo y resistencia a la interacción social y académica.

Los estados de ánimo y humor son otro elemento que puede ser abordado por los docentes en su quehacer del aula. Los estudiantes describen como favorables al aprendizaje aquellas situaciones que comunican solvencia emocional por parte del docente y muy especialmente la cordialidad, la cercanía, la comprensión y el buen humor. Estos atributos ejercen un atractivo importante a los estudiantes para el logro de aprendizajes.

La siguiente intervención ilustra estas ideas:

“creo que un profesor agradable es el profesor que no te hace sentir tonto, siento que se sobrepasan a veces, que no saben controlar muy bien eso, no saben canalizar sus energías” (G: 5; 20a)

- **Motivación profesional activa.** También para los estudiantes es importante el grado de implicación del docente en su quehacer. Los estudiantes comentan que les beneficia en sus aprendizajes las actuaciones de los docentes que comunican que él disfruta y se desafía por realizar, sostenidamente, de la mejor forma posible su trabajo en el aula.

“te transmite la energía de aprender; el profe’ corre, salta, hace la materia, te «tira tallas» entonces la pasamos bien y al final aprendemos” (G3; 76, 77a)

B) Núcleo estudiante

- **Sobre los gustos e interés académicos.** Reconociendo los límites personales en algunos casos y los talentos, los estudiantes describen un espacio en que la actividad de los docentes puede mediar en este aspecto.

“en historia porque realmente siempre me ha fascinado investigar más allá de lo que me enseñan, lo mismo en biología” (G: 6; 140a)

La actuación de los docentes puede activar o inhibir el impacto de este componente en el aprendizaje (vector relación psicopedagógica, vector relación cognitiva).

- **El aprendizaje escolar como una experiencia.** En particular destacan en las intervenciones de los estudiantes las nociones que describen de interacción afectiva y social dialógica; también las que describen el aprendizaje escolar como experiencia práctica y como desafío cognitivo. En general estas nociones comparten la idea del aprendizaje como actividad procesual, donde los aprendices participan activamente en dicho proceso. Estas nociones se oponen a una concepción del aprendizaje como mera transmisión y almacenamiento y reproducción de información.

También emerge en el discurso de los estudiantes nociones sobre los procesos de evaluación de los aprendizajes. Señalan algunas críticas y sugerencias que les hace coincidir con los planteamientos de la evaluación escolar como proceso.

Se pueden encontrar en el discurso de los estudiantes referencias como las siguientes:

“tiene que haber buena disposición de las dos partes de los alumnos y de los profesores” (G: 11; 12)

C) Núcleo contenido

- **Medios y materiales para apoyar a los estudiantes.** Los estudiantes distinguen en sus relatos, indistintamente del medio o material de que se trate, dos situaciones generales de uso. Una de ellas es de apoyo al docente con énfasis en la transmisión de información; y otra como apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes. En la primera situación según los estudiantes pierde efectividad la incorporación de uno u otro medio o material, pues ellos consideran que se trata de escuchar, copiar, y almacenar información.

En cambio cuando los medios y materiales logran activar el interés o facilitar la relación con los temas y conceptos de los saberes escolares, los estudiantes le asignan mayor efectividad como apoyo a sus procesos de aprendizaje.

En general las características referenciadas por los estudiantes para evaluar un medio o material como apoyo a su proceso de aprendizaje son principalmente la síntesis es decir si enfatizan y resumen las ideas centrales o nucleares del tema o fenómeno en estudio y si el medio o material les permite cierta actividad o interacción.

Como ejemplo incorporamos la siguiente cita:

“el profesor de física hace ejemplos con materiales: la garganta, las cuerdas; y la gran mayoría de ejemplos no son dibujitos sino que son ejemplos que uno puede interactuar con uno mismo, con un compañero”
(G6; 41, 42)

Uno de los materiales destacados por los estudiantes como apoyo a su proceso de aprendizaje es la imagen. Destacan que las imágenes les facilitan la comprensión y representación de las ideas y conceptos en estudio.

Una mención especial hacen los estudiantes, algunos fenómenos de las ciencias naturales que se deben estudiar. Ellos indican que en estos casos el mejor medio para su aprendizaje es el poder trabajar en laboratorios, manipulando elementos y realizando experimentos.

D) Vector relación psicopedagógica

- **Motivar el trabajo y aprendizaje escolar.** Este aspecto los estudiantes lo exponen como una necesidad. Hay que tener en cuenta que los estudiantes desarrollan intereses académicos, por aptitudes o por experiencias que operan en algunos casos como apoyos y en otros como obstáculos para el logro de aprendizajes de los saberes escolares. También ha de tener en cuenta que los contenidos escolares por sí mismos y los dispositivos de evaluación de los aprendizajes escolares no son suficientes en muchas de las situaciones para sostener la motivación por el trabajo y el aprendizaje escolar. Este es un punto importante destacado por los estudiantes en relación a sus aprendizajes escolares.

“pero deberían buscar la manera de enseñarnos, de que uno les entienda; hacer una clase que sea grata para nosotros” (G2; 179b)

- **Gestionar el aula escolar como espacio heterogéneo.** De cierta manera este punto se relaciona con el anterior. Los estudiantes valoran como un apoyo a sus aprendizajes el hecho que los docentes incorporen en su quehacer en el aula la idea de diversidad de talentos y la diversidad de capacidades y ritmos de aprendizajes. La estandarización del aula beneficia el aprendizaje de unos pero limita el de otros. Los estudiantes mencionan especialmente la programación de los tiempos del aula como un indicador de esta situación. La premura del proceso según sus experiencias excluye a los estudiantes del logro de aprendizajes.

Estas ideas se pueden constatar en intervenciones como la siguiente:

“que se tomen el tiempo porque todos no tienen la misma capacidad de entender las cosas; por ejemplo me cuesta «n» aprenderme cualquier materia, tengo que estar ahí constantemente con un solo tema” (G: 3; 138)

E) Vector relación disciplinaria

- **Incorporar técnicas y estrategias de enseñanza que permita protagonismo de los estudiantes en las horas de clases.** Existe cierto grado de consenso entre los estudiantes que participaron en la investigación en la valoración positiva que realizan de aquellas estrategias

que les permiten participar y tener un grado de protagonismo en la sala de clases. Escribir o escuchar la mayor parte del tiempo de clases les origina apatía, desinterés y aburrimiento. Otro aspecto destacado por los estudiantes relacionados con las técnicas y estrategias de enseñanza son evitar la implementación de las mismas estrategias y técnicas en el tiempo escolar. Dicho de otro modo les ayuda a ellos, en su proceso de aprendizaje, la novedad y el cambio didáctico en las horas de clases con un mismo profesor.

Sustenta estos planteamientos intervenciones como las siguientes:

“dictar menos, a veces dictar y dictar o copiar de un libro no ayudan mucho, sino que sirve más cuando uno toma apuntes o ejemplos (G6; 125)

“crear también cosas nuevas clase a clase, como pa’ uno tener como la curiosidad de ¿qué va hacer ahora?, que no sea una clase igual a la otra” (G11; 302, 304)

F) Vector relación cognitiva

- **Actuaciones para aprender.** Si bien estos componentes son descritos principalmente como de naturaleza volitiva; los estudiantes describen actuaciones docentes que pueden influir o mediar en éstas. Los estudiantes manifiestan por ejemplo que clases atractivas con explicaciones claras les facilita mantener la atención en el tema de clases y también el autocontrol conductual.

La siguiente cita describe estas ideas de los estudiantes:

“pero yo no le voy a tomar atención a algo que no me gusta, tiene que llamarme la atención” (G: 2; 92)

8.4.2 Principales lineamientos a modo de propuesta de mejora

La siguiente propuesta no está pensada ni elaborada a modo de recetario. Ciertas convicciones nos alejan de ese planteamiento. Son más bien retos que dejan espacio para la respuesta creativa y profesional de los docentes interesados.

En esta propuesta/reto se incorporan principalmente los aspectos y situaciones que en las intervenciones de los estudiantes son enunciadas como favorables en el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar. Si bien los estudiantes hacen una descripción a modo de entramado y relacional de la actividad docente, la suya propia, del contexto social y escolar y también de los contenidos, se hace mayor referencia a las que están más cercanas a la acción docente, entendiendo que por ejemplo las condiciones de trabajo y las decisiones administrativas de los centros, aunque son aludidas por los estudiantes, la capacidad de acción de los docentes en estos casos es bastante limitada.

A) Retos en la actividad social del aula

Estos retos tienen como sustento el carácter nuclear que tiene la relación social del aula en la conversación producida por los estudiantes. La relación social del aula adquiere un carácter vertebral en el relato de los estudiantes. La relación social, desde la perspectiva de los estudiantes, es el continente del aprendizaje escolar. Al contener el aprendizaje su configuración y mejora adquiere mucha relevancia. Los estudiantes describen situaciones y experiencias en que su configuración favorece y otras en que limita el aprendizaje escolar.

En la configuración de la relación social que favorece al aprendizaje, los estudiantes mencionan como elementos referenciales: el trato respetuoso o buen trato, la flexibilidad de criterios para negociar y resolver las distintas situaciones relacionadas con las interacciones del aula, la solvencia emocional y el buen humor de los docentes. La presencia o ausencia de estos referentes en la relación social del aula genera respuestas individuales o colectivas muy diferentes por parte de los estudiantes en los intercambios sociales y académicos que sostienen con los docentes.

Dan cuenta de ello, por ejemplo, las intervenciones que describen la relación social docente-estudiante en su versión autoritaria versus el ejercicio más democrático y flexible de la misma. En la primera predominan enfrentamientos o respuestas anímicas y emocionales que poco contribuyen a la buena comunicación e interacción hacia y desde los estudiantes en las horas de clases. En la segunda es posible distinguir elementos actuaciones más empáticas, de confianza, de ayuda, colaboración y menos tensión emocional. Este último tipo de relación social es relacionada de manera favorable por los estudiantes, con los aprendizajes escolares.

La mayor o menor tensión emocional se advierte y distingue en las descripciones que realizan los estudiantes sobre los estados de ánimo y humor de los docentes. En ellos los estudiantes mencionan la alegría, la paciencia, la calma y la solvencia emocional de los docentes como flujos anímicos y emocionales que aportan a la buena comunicación y por consiguiente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte tensionan la relación emocional la irritabilidad, la falta de humor, la poca tolerancia y la apatía.

Uno de los saberes del oficio de estudiante también describe la importancia de la relación social del aula. Respetar al profesor es uno de esos saberes. En este sentido es importante consignar que los estudiantes describen el respeto al docente más como una construcción compartida entre docentes y estudiantes. La buena relación social del aula entonces también permitiría un asentamiento de ese saber del oficio de estudiante no solo como principio abstracto sino práctica que otorga un sustento importante a la autoridad del docente en el aula.

Asumiendo el papel importante como conductor de la relación social del aula, el docente debería tener en cuenta que el respeto bidireccional con sus estudiantes, los ambientes de cercanía, amabilidad y confianza originarán respuestas sociales y académicas más positivas en su proceso de aprendizaje.

Siendo justos se estima que en la respuesta a este reto no intervenga exclusivamente la disposición y ánimo del docente. No basta con la aceptación del reto, se requieren de conocimientos y herramientas de gestión y comunicación de emociones por ejemplo. Y a decir verdad la construcción de relaciones sociales en ámbitos profesionales y la gestión de las emociones no están incorporados como un componente de la formación inicial ni permanente de los docentes. De todos modos está incluido como reto pues si se reconoce la necesidad de contar con los conocimientos y herramientas es un primer paso en la mejora profesional y escolar.

B) Retos puntuales en la actividad académica

Junto con el efecto importante que ejerce la configuración de la relación social del aula como continente del aprendizaje escolar, la conversación de los estudiantes también distingue algunos retos puntuales en la forma en que desarrolla la actividad académica el docente. Entre ellos destacamos la ponderación de las actividades de enseñanza y aprendizaje en el horario de la sesión de clases, el tipo

de actividad académica que se les propone a los estudiantes, la mejora de la comunicación instruccional y la motivación profesional.

B.1. Ponderación de los tiempos para de la actividad de enseñanza y las experiencias de aprendizaje en la sesión de clases. A nivel general se desprende de la información obtenida de los estudiantes que las sesiones de clases donde hay tiempos contemplados para ejercitar, conversar, preguntar, debatir, buscar respuestas o equivocarse; les ayuda en el proceso de aprendizaje.

Este desafío implica para un docente revisar y reflexionar acerca de sus propias nociones sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar, especialmente en caso en que esas nociones se familiaricen con nociones tradicionales de la enseñanza que en las que reduce el proceso de enseñanza escolar a los conocimientos, capacidades y aptitudes de los docentes. La importancia de este reto radica en que lo hecho o propuesto en la sala de clases por el docentes influye de manera importante lo que piensa acerca de la educación y la enseñanza.

B.2. Incorporar en la enseñanza escolar tareas académicas que sean experiencias de aprendizajes. Del primer reto surge este. Al ponderar los tiempos de enseñanza y los del aprendizaje en la sesión de clases, se origina el reto de las actividades o experiencias que se les propone a los estudiantes en ese espacio de tiempo.

Los estudiantes han dado cuenta en su conversación de cómo perciben las demandas de algunas de las tareas del aprendizaje escolar. A partir de ello sabemos que las acciones de escucha y copia tienen un escaso valor como tarea y actividad de aprendizaje escolar por su carácter rutinario y reproductor.

En cambio el diálogo, las opiniones, la discusión, el debate, la manipulación de objetos, la construcción de objetos, los retos o desafíos a resolver un problema, son consideradas actividades tienen un alto valor agregado. Como experiencias de aprendizaje articulan teoría y práctica, asunto que es destacado positivamente por los estudiantes. Estas mismas actividades también tienen valor agregado pues actúan sobre los gustos e intereses académicos de los estudiantes, si bien este es un componente personal del aprendiz, actividades como las anteriores pueden provocar modificaciones o ampliaciones en sus gustos e intereses académicos y por lo tanto mejorar su disposición a los aprendizajes.

Otro elemento que se acopla y optimiza con el desarrollo de actividades como experiencias de aprendizajes es la atención a la diversidad cognitiva del aula y mejora el modelo de la igualdad de oportunidades escolares. Los estudiantes han descrito la sala de clases como un espacio estandarizado y como un espacio de habilidades heterogéneas. Sus valoraciones destacan esta última representación como favorable a sus procesos de aprendizaje. Y en esta representación los estudiantes aluden a actividades, variedad de explicaciones y los tiempos que requieren para los aprendizajes.

Por último relacionamos con este desafío lo dicho por los estudiantes con el uso de medios y materiales para la enseñanza. Los estudiantes distinguen con bastante claridad cuando el uso de un medio o material se incorpora como ayuda para el docente o como ayuda para ellos en el proceso de aprendizaje. En este último caso los estudiantes reconocen su mayor aporte.

B.3. La mejora de la comunicación instruccional. La comunicación instruccional forma parte importante del trabajo de los docentes en el aula. Instrucciones, narraciones, exposiciones o explicaciones son recurrentes en una sesión de clases y como acto comunicativo, la comunicación instruccional puede ser perfectible.

Las valoraciones que hacen los estudiantes sobre las explicaciones que realizan sus profesores, pueden ser útiles para establecer algunos criterios a tener en cuenta para la mejora de las formas de comunicación instruccional que se dan en las salas de clases. Entre ellos destacamos dos ámbitos: el contenido y la forma de comunicación.

Sobre el contenido los estudiantes señalan como criterios a tener en cuenta la densidad, concisión, claridad. Las exposiciones docentes que valoran positivamente los estudiantes son aquellas que combinan una densidad de información adecuada, la claridad y presión de la misma.

Sobre la forma en que se realiza la exposición la información provista por los estudiantes permite definir el tiempo de la intervención, la posibilidad de interacción que permite y la incorporación del humor como elementos que facilitan su interés y hacen más eficaz una exposición instruccional. Dicho de otro modo extensa exposiciones, no permitir la interacción de los estudiantes y no incorporar anécdotas o el humor en la exposición disminuye el interés y eficacia de la exposición instruccional.

Este criterio adquiere relevancia y potencialidad si se consideran las relaciones que desde la perspectiva de los estudiantes tiene la comunicación instruccional con el hecho que en algunos casos los temas escolares no despiertan por sí mismo el interés y apetito cognitivo en todos los estudiantes y con algunas de sus actuaciones y relación con el aprendizaje como por ejemplo poner atención y querer aprender. En estos componentes de la actividad del estudiante, la mejora de la comunicación instruccional, puede influir positivamente.

B.4. Motivación profesional por lograr el aprendizaje escolar en los estudiantes.

Se ha incorporado este reto en esta propuesta porque la conversación de los estudiantes se puede constatar la capacidad de ellos para captar los mensajes tanto si son positivos o negativos respecto de la motivación profesional. A partir de sus intervenciones queda claro que significan algunas situaciones con la motivación profesional y esfuerzo que despliegan o no los docentes al hacer su trabajo de aula.

A nivel general una de las ideas desarrolladas por los estudiantes es que los profesores evidencian su motivación profesional de forma activa o desinteresada. En cualquier caso ésta influye en el aprendizaje escolar. Con bastante lucidez perciben la indiferencia del docente respecto del aprendizaje que logren sus estudiantes y la renuncia (resignación) pedagógica o el mayor compromiso del docente y gusto por enseñar. En este último caso se activan respuestas más positivas en los estudiantes por el aprendizaje de las materias escolares, mejorando su actividad y logros académicos.

En estos enunciados están presentes los asuntos nucleares que pueden aluden más directamente a la actividad del docente del aula. La parte más operativa y fina de su incorporación está abierta a la creatividad y experiencias docentes.

BLOQUE V: CONCLUSIONES

“creo que los profesores si tratan que tú quieras la materia y que sepas que te sirve es como el hincapié para aprender y desarrollarse, quizás uno juzga sin saber lo que realmente trata la materia, uno dice no me gusta esto, pero quizás entenderla mejor dada la disposición del profesor o la propia puede lograr que uno trate de ir más allá” (G: 0; 101b)

“la relación con los alumnos para mi es la afinidad a tener con los alumnos, conocer al alumno.... al estudiante, no me gusta decir alumno porque alumno es sin luminosidad, olvidar que somos alumnos, que cada joven tiene su luz propia que no pueden dejar de brillar y que no pueden tratar de apagar tampoco, somos estudiantes jóvenes no somos otra cosa y los profesores no olvidar eso y que si nosotros tenemos sueños como jóvenes, empujar y no cohibirte, aunque el sistema trate de imponerte otra cosa”(G: 0; 97)

V.1. Conclusiones

Planteada la cuestión investigativa y desarrollada a partir del marco conceptual elaborado y los criterios metodológicos definidos y al estudio empírico realizado cerramos esta investigación exponiendo sus conclusiones.

El trabajo realizado en esta investigación ha permitido constatar la existencia de un saber, basado en sus distintas experiencias como aprendices. Luego las fases de análisis de la información producida han permitido reflexionar y dimensionar los alcances y potencialidades de sus conocimientos.

Se propone en primer lugar como conclusiones el asunto de la consulta a los estudiantes en la investigación educativa. Luego, y más específicamente, se detallarán las conclusiones según los objetivos planteados en la investigación. Estas últimas harán referencia a las ideas nucleares identificadas en los procesos de análisis de la información.

En ambos casos se tienen presente los límites, que el contexto de la investigación le confiere a estas conclusiones. Los informantes, sus saberes y reflexiones se sitúan en las interacciones de aulas con docentes de los liceos municipales de la comuna de Conchalí.

Capítulo 9: Identificar los saberes que tienen los estudiantes relacionados con el aprendizaje escolar en los liceos municipales de la comuna de Conchalí (Objetivo 1)

9.1 Sobre el asunto de los estudiantes como informantes autorizados del proceso de aprendizaje escolar en la investigación educativa

Después de la escucha y análisis del discurso elaborado por los estudiantes para esta investigación, podemos considerar que éste, confirma los principales planteamientos del movimiento de la voz del alumnado, en cuanto a que los estudiantes son protagonistas y testigos expertos de su vida en el aula y los centros educativos. Su punto de vista y experiencias como aprendices complementan y enriquecen el cúmulo de conocimientos disponibles acerca de los procesos organizativos, pedagógicos y sociales involucrados en la enseñanza y aprendizaje escolar y por extensión a los procesos de mejora de la docencia y la mejora escolar.

La información provista por los estudiantes en su discurso desdibuja las representaciones en que prima la inmadurez y el desinterés de los estudiantes como aprendices. Más bien refuerza su representación como agentes escolares lúcidos, sensatos, reflexivos y con interés por lo que ocurre en su vida escolar. El desafío es revisar y modificar aspectos culturales que se expresan tanto a nivel organizativo, de las relaciones y prácticas escolares que impiden acoplar y potenciar actuaciones más positivas de los estudiantes como su autonomía, responsabilidad e implicación en los asuntos escolares.

9.2 Los saberes de los estudiantes en torno al aprendizaje escolar

Las ideas y descripciones que nos proporcionan los estudiantes respecto de su perspectiva del aprendizaje escolar coinciden con los planteamientos que describen los fenómenos educativos en general y los proceso de enseñanza y aprendizaje en particular de manera compleja y situacional.

En la información provista por los estudiantes sobre el aprendizaje escolar se pueden distinguir los siguientes componentes: agentes (docentes y estudiantes), el contexto social y escolar y los contenidos escolares. Estos componentes en la perspectiva de los estudiantes configuran un sistema. Esta visión sistémica se expresa en las relaciones e influjos que establecen por ejemplo entre las

actuaciones docentes y sus propias actuaciones en el aula o en el influjo del contexto ideológico y escolar en vida y relaciones del aula.

Concretamente, los saberes expresados por los estudiantes se podrían describir de la siguiente forma:

9.2.1 Entorno a la DOCENCIA (número de aportaciones más elevado: 660 unidades de significado)

Esta macrocategoría es entendida como **decisiones y acciones que los estudiantes consideran competencia de los docentes en el proceso de enseñanza escolar que se implementa en las horas de clases.**

Aspectos que se abordan y descripción (a partir de las aportaciones estudiantiles)	Amplitud/diversidad dentro de cada aspecto
<p>Estrategias y técnicas en la docencia (403)</p> <p>Conjunto de actuaciones, opciones y decisiones pedagógicas, de los docentes, para la enseñanza de las materias escolares.</p>	<p>a) Estrategias y técnicas de enseñanza escolar (245) Modos y formas en que los docentes comunican y enseñan los conceptos y fenómenos de las materias escolares</p> <p>b) Estrategias y técnicas de motivación al trabajo y aprendizaje escolar (74) Modos y formas en que los docentes abordan las diferencias y estilos cognitivos de sus estudiantes</p> <p>c) Estrategias y técnicas de atención a la diversidad cognitiva de los estudiantes (44) Referencias y valoraciones de las actuaciones y decisiones docentes para mantener el orden y el control conductual en las horas de clases</p> <p>d) Estrategias y técnicas de control conductual (40) Estrategias y técnicas de motivación a los estudiante a realizar el trabajo escolar propuesto y lograr los aprendizajes de las materias escolares</p>

Habilidades sociales (121)	a) Trato profesor-alumno (90) Experiencias y valoraciones de las relaciones de trato establecidas por los docentes con sus estudiantes
Referencias a las habilidades y capacidades emocionales y de trato social de los docentes en su trabajo en el aula con sus estudiantes.	b) Estados de ánimos y humor (res) del docente (31) Referencias al ánimo/humor de los docentes durante el tiempo de aula

Motivación por lograr el aprendizaje escolar (58)	
Percepción y valoración del grado de compromiso y esfuerzo realizado por el docente, por lograr el aprendizaje de las materias escolares.	

Uso de medios y materiales en la enseñanza (56)	
Valoraciones y referencias de los estudiantes sobre el uso de medios y materiales para la enseñanza de las materias escolares	

Nociones sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar (22)	
Asociaciones de los estudiantes entre ciertas actuaciones docentes en el aula y determinadas nociones y concepciones sobre la enseñanza que el estudiantado atribuye a los docentes que las llevan a cabo	

9.2.2 Entorno a los ESTUDIANTES (número de aportaciones: 344 unidades de significado)

Macro categoría que reúne las unidades de significado que describen **actuaciones, nociones y saberes que los estudiantes consideran de su dominio, responsabilidad y voluntad en la sala de clases para lograr los aprendizajes escolares.**

Aspectos que se abordan y descripción (a partir de las aportaciones estudiantiles) Amplitud/diversidad dentro de cada aspecto

Nociones del aprendizaje y la evaluación del aprendizaje escolar (98) a) Nociones sobre el **aprendizaje escolar (84)**
Repertorio de ideas, referencias o intuiciones sobre el aprendizaje escolar

Ideas, nociones y experiencias de los estudiantes en torno al aprendizaje y la evaluación de aprendizajes de materias escolares b) Nociones sobre la **evaluación escolar (14)**
Ideas, referencias, alusiones en torno a la evaluación de aprendizajes de las materias escolares

Actitud y relación con el aprendizaje escolar (87) a) **Gustos e intereses académicos (42)**
Opciones y preferencias por materias escolares y proyecciones académicas

Disposiciones y actitudes personales que influyen en la relación que establecen los estudiantes con el aprendizaje escolar. b) **Querer aprender (31)**
Voluntad, ánimo o energía puestos en el aprendizaje de las materias escolares
c) **Esfuerzo personal (14)**
Disposición superar las dificultades y desventajas personales en el aprendizaje de las materias escolares

Actuaciones para aprender (84) a) Poner **atención (49)**
Mantener concentración y atención en la exposición y explicaciones del docente durante la clase

Alusiones de actuaciones personales en las horas de clases que los estudiantes asumen como intrínsecas y que influyen en el proceso de aprendizaje escolar b) **Autocontrol conductual (19)**
Capacidad para auto controlar conducta y comportamiento durante las horas de clases

	<p>c) Trabajar (10) Realizar las actividades y tareas propuestas como proceso de aprendizaje de las materias escolares</p>
	<p>d) Participar (6) Exponer y compartir ideas, opiniones o dudas sobre el tema o la clase</p>
	<p>a) Rendir (27) Evidenciar el grado de preparación o conocimiento alcanzado en el aprendizaje de las materias escolares</p>
	<p>b) Adaptarse a la exigencia docente (22) Capacidad de adaptación a los diferentes estilos y nivel de exigencia académica en la enseñanza escolar</p>
<p>Nociones sobre el oficio de estudiante (75) Saberes estratégicos que se originan en la experiencia como estudiantes</p>	<p>c) Respetar al profesor (19) Experiencias y valoración de la “autoridad” otorgada al docente en la sala de clases</p>
	<p>d) Tratar con el profesor (7) Conjunto de saberes y habilidades especialmente de trato social que los estudiantes ponen en acción para mejorar la interacción con sus profesores</p>

9.2.3 Sobre el CONTEXTO SOCIAL Y ESCOLAR (número de aportaciones: 240 unidades de significado)

Las unidades de significado contenidas en esta macrocategoría constituyen **referencias, alusiones y valoraciones que realizan los estudiantes del contexto social, escolar y familiar** en su conversación y que influyen desde su perspectiva directa o indirectamente en el proceso de aprendizaje escolar.

Aspectos que se abordan y descripción (a partir de las aportaciones estudiantiles)	Amplitud/diversidad dentro de cada aspecto
Entorno escolar (124) Referencias y valoraciones de algunas características de los establecimientos educativos relacionadas con el proceso de aprendizaje escolar	Sistema normativo (46) Referencias sobre el sistema normativo disciplinario del establecimiento
	Infraestructura y recursos (24) Descripciones de las condiciones materiales y recursos disponibles en el establecimiento educativo
	Convivencia estudiantil (20) Descripciones del clima de convivencia e interacción de los estudiantes en los centros educativos
	Gestión administrativa (10) Referencias a aspectos administrativos y de organización de los establecimientos educativos, tales como horarios, contratación y cambios de docentes
	Condiciones laborales docentes (10) Referencias a condiciones laborales de los docentes
	Evaluación docente (9) Descripciones del comportamiento docente ante la filmación de clases en el proceso de evaluación docente
	Estilos docentes (5) Distinciones de actuaciones docentes en un mismo establecimiento

<p>Entorno ideológico (90)</p> <p>Referencias y/o valoraciones del contexto socio ideológico</p>	<p>Sistema educativo (44)</p> <p>Alusiones y valoraciones del sistema educativo y de la implementación de políticas educativas como la Jornada escolar completa, la tipología de colegios, la selección académica, la PSU</p> <hr/> <p>Ideología socioeducativa (30)</p> <p>Nociones y creencias sobre el sistema educativo y sus finalidades</p> <hr/> <p>Ideología sociopolítica (16)</p> <p>Nociones y referencias sociopolíticas</p>
<p>Entorno familiar (19)</p> <p>Referencias y valoraciones del contexto familiar</p>	<p>Principios y valores (10)</p> <p>Referencias a valores promovidos y vivos en familia</p> <hr/> <p>Condiciones económicas (7)</p> <p>Referencias a las características socioeconómicas de las familias</p> <hr/> <p>Nivel educativo (2)</p> <p>Datos del nivel educacional de los padres</p>
<p>Entorno comunitario (7)</p> <p>Descripciones sociales de los lugares de residencia de los estudiantes</p>	<p>Vecindario (7)</p> <p>Referencias y valoraciones de los vecindarios de los estudiantes</p>

9.2.4 Sobre los CONTENIDOS ESCOLARES (número de aportaciones: 39 unidades de significado)

Contenidos escolares está compuesto las **alusiones y valoraciones sobre los contenidos del proceso de enseñanza y aprendizaje escolar** realizaron los estudiantes en su discurso.

Aspectos que se abordan y descripción (a partir de las aportaciones estudiantiles)	Amplitud/diversidad dentro de cada aspecto
Materias escolares (39)	Temas escolares (25) Referencias a los contenidos tratados en clases
Referencias sobre los contenidos e importancia que se les reconoce a las distintas materias escolares	Saberes escolares (14) Referencias de los estudiantes que dan cuenta de una tipología por importancia para las materias escolares

Todo el discurso producido por los estudiantes adquiere más consistencia si se contrasta con los aportes existentes en la literatura sobre la enseñanza y aprendizaje escolar, especialmente en aquellas teorías que se conocen como mediacionales y el aprendizaje constructivista que enfatizan un papel más activo de los estudiantes en su experiencia escolar.

Capítulo 10: Describir en términos de metodología didáctica los saberes de los estudiantes relacionados con el aprendizaje que pueden ser incorporados a los procesos de mejora de la docencia y la mejora escolar en los liceos municipales de la comuna de Conchalí (Objetivo 2)

10.1 Los saberes de los estudiantes en torno al aprendizaje escolar como recurso para los procesos de mejora de la docencia y la mejora escolar en los liceos municipales de la comuna de Conchalí

A) Docencia, Repertorio de estrategias y técnicas en la docencia

- ***Estrategias y técnicas de enseñanza escolar.*** Se aprecia el dominio actual en las aulas de los liceos municipales de Conchalí de estrategias con protagonismo del docente (quien dicta, explica, informa o lee), mientras se valoran positivamente aquellas situaciones –parecería que escasas– en que se permite el protagonismo del estudiante (como realizar preguntas, dialogar, practicar).

El referente al que más se acerca esta visión estudiantil es la corriente genético-dialéctica. En ella se pone énfasis en la actividad del propio aprendiz en el proceso de aprendizaje.

Este aspecto de la docencia, como se ha apuntado anteriormente, se vincula fuertemente por parte de los estudiantes a los demás componentes de la docencia (habilidades sociales, medios y materiales, motivación por lograr el aprendizaje, concepciones sobre la enseñanza), pero también con componentes de la actividad intrínseca de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, especialmente destacan las relaciones con la actitud y relación con el aprendizaje (*gustos e intereses, querer aprender*), con las actuaciones para aprender (*poner atención, autocontrol conductual*); y por extensión con las significaciones que los estudiantes producen del sistema educativo, y los contenidos escolares.

La formación inicial y la formación permanente del profesorado (a nivel individual o de centro), el desarrollo y/o promoción de proyectos educativos de centro (con participación y consenso entre todo el profesorado) y la evaluación docente incluyendo estos criterios pueden ser formas de aplicar para la mejora estos conocimientos.

- ***Estrategias y técnicas de motivación por el trabajo y aprendizaje escolar.*** Fundamentalmente, se constata que las estrategias y técnicas seleccionadas por el docente incrementan (o disminuyen) la motivación de los estudiantes. Se puede afirmar que esta constatación es compartida por todo el alumnado, aunque respecto del grado de responsabilidad que tiene en ello el docente hay ciertos matices, tanto cuando se le atribuye esta responsabilidad sin más, como cuando se aporta su falta de tiempo, la necesidad de actualización docente, la presión de la administración, la corresponsabilidad del estudiante (entre otros) en tanto que situaciones explicativas y que, por otro lado, convierten el uso de determinadas estrategias en un reto para el docente.

Como referentes próximos a esta percepción estudiantil se puede indicar la necesidad de activar el compromiso de los estudiantes en su trabajo y aprendizaje escolar. En este sentido se puede considerar también importante mencionar que el discurso, producido por los estudiantes en esta investigación, se acopla a los planteamientos de necesidad de cambio de los sistemas educativos en cuanto a que la *escolarización tradicional*, al privilegiar aprendizajes de memorísticos, fragmentados, tareas rutinarias de bajo nivel y la uniformidad didáctica no consigue activar, por definir de este modo el aprendizaje escolar, la motivación de los estudiantes.

Este aspecto se vincula directamente con componentes con las que describen su actividad como aprendices los estudiantes (nociones sobre el aprendizaje y evaluación escolar, sus actuaciones para aprender, con las actitudes y relaciones que establecen con el aprendizaje escolar y también con algunas nociones sobre su oficio), simultáneamente con aspectos del contexto escolar y social (sistema escolar y las ideologías socioeducativas) y contenidos escolares (temas escolares).

La concienciación del profesorado sobre qué tipo de influencia tiene en la motivación cada estrategia es importante, pero también lo son al parecer de los alumnos algunos aspectos institucionales de centro (el número de alumnos por clase, el tiempo de que dispone semanalmente el profesor dentro de su horario para preparar las clases, etc.). Una más de las vías de mejora sería mejorar (desde el centro o del sistema educativo) estas condiciones, además de incrementar vía formación y/o estímulo el valor que el profesorado da a la selección de estrategias.

- **Estrategias y técnicas de atención a la diversidad cognitiva del aula.** Se distingue, como predominante en el discurso producido por los estudiantes más bien formas y situaciones de aprendizajes que no responden a la diversidad de estudiantes. Estas situaciones de aprendizaje se caracterizan en general por la uniformidad y homogeneidad didáctica.

Como referente próximo a esta descripción de los estudiantes se puede indicar la *competencia escolar meritocrática*. A mayor uniformidad y homogeneidad de las situaciones de aprendizajes propuestas a los estudiantes, se refuerza el carácter meritocrático de la competencia escolar, que entre otros efectos hace de la escolarización una experiencia que desfavorece a una parte importante del estudiantado especialmente en sectores socioculturales vulnerables.

Este discurso en particular se vincula con otros aspectos de la actividad docente (técnicas de enseñanza que selecciona el docente, motivación por lograr el aprendizaje escolar en los estudiantes, uso de medios y materiales para la enseñanza por ejemplo); con aspectos de responsabilidad de los estudiantes en su proceso de aprendizaje escolar (actitud y relación con el aprendizaje y sus actuaciones para aprender); y también con aspectos del contexto escolar como las condiciones de trabajo del docente, y con el contexto ideológico, especialmente con las ideas y significados del sistema educativo.

La formación inicial y continua del profesorado pueden ser áreas de mejora donde es posible incluir lo dicho por los estudiantes con respecto a la atención de la diversidad cognitiva, especialmente en el desarrollo y aplicación de conocimientos para hacer evolucionar dispositivos de diferenciación con los cuales enfrentar a la heterogeneidad del aula escolar.

- **Estrategias y técnicas de control conductual.** Los estudiantes distinguen dos experiencias en su discurso. Por una parte distinguen las estrategias de control conductual desde el poder autoritario y desde la autoridad consensuada. Existe bastante acuerdo en lo expresado por los estudiantes en que la segunda es la que origina respuestas estudiantiles más

favorables y colaborativas por parte de los estudiantes con respecto al ambiente psicosocial del aula.

Los planteamientos de los estudiantes en este sentido encuentran como referente a que el aprendizaje escolar es *mediado por decisiones y actuaciones de los docentes y estudiantes*. En la medida que los docentes practiquen formas autoritarias de liderazgo en el aula con sus estudiantes existen menos posibilidades de desarrollar identidades más positivas de los estudiantes.

El mismo discurso producido por los estudiantes respecto a las estrategias de control conductual se relaciona directamente con las habilidades sociales del docente, con su propia actividad con respecto al aprendizaje escolar (actitudes y relación que desarrollan los estudiantes con el aprendizaje escolar, y sus actuaciones para aprender). Por otra parte es posible identificar una relación con el contexto escolar (sistemas normativos); y el contexto ideológico (ideologías socioeducativas).

Dado los referentes y vinculaciones establecidas, a partir de lo enunciado por los estudiantes, es importante considerar, como traducción práctica del mismo, la incorporación de este asunto como un eje importante en los lineamientos de política de convivencia escolar de los centros escolares, junto con reconocer este asunto como un tema de formación inicial y continua docente, de manera de tener las herramientas y las habilidades de trato social para resolver las distintas situaciones originadas en la convivencia de personas.

B) Docencia, Habilidades sociales

La información provista por los estudiantes sobre los intercambios sociales y académicos que se configuran y sostienen en el aula, apunta a que requieren de la misma atención, dado que para los estudiantes la actividad social del aula es continente de la actividad académica. Esto significa que si se desatiende la actividad social se desatiende y devalúa la actividad académica. En el discurso producido por los estudiantes se han identificado dos aspectos que aluden de distinta manera a las habilidades sociales del docente: El trato profesor-alumno y el ánimo/humor de los docentes.

- **Trato profesor-alumno.** Considerando la actividad social y académica de los docentes en el aula, los estudiantes diferencian de manera bastante clara aquellas actuaciones que les facilitan y las que les dificultan el aprendizaje escolar. Destacan: las formas flexibles y democráticas en que ejercen la autoridad, el trato respetuoso y cordial; y la confianza. Las situaciones que se oponen –al parecer son las más habituales en las relaciones que se originan en el aula- los estudiantes las definen directa e indirectamente como obstáculos en las relaciones y en su proceso de aprendizaje.

El discurso producido por los estudiantes en este sentido encuentra referencia en los planteamientos del modelo ecológico del aula, que asume la interacción social como un componente importante del proceso de enseñanza y aprendizaje escolar. También puede ser considerado como un referente los planteamientos que destacan el *proceso constante de negociación* que se produce en el aula. Parte de esa negociación se centra en calificaciones, conductas, y las acciones permitidas y las prohibidas. Este proceso de negociación está influido de manera importante por el modo en que el docente practica la autoridad en el aula. Las respuestas que se originan son diferentes si lo hace un modo autoritario o de un modo más democrático. También es posible establecer un vínculo entre el discurso captado y *los componentes de dirección de clases*, dado que, en entre otros, se explicita la *creación* de comunidades de clases donde todos los miembros se sientan respetados.

El contenido de la categoría trato profesor-alumno, tal como está formulado por los estudiantes, se vincula con otros componentes del quehacer docente en el aula (técnicas de enseñanza escolar y técnicas de control conductual en el aula); con componentes de la actividad definida como propia por parte de los estudiantes en el aprendizaje (tales como las actuaciones para aprender y actitud y relación con el aprendizaje y con algunos componentes del oficio de estudiantes); y con el contexto social y escolar (sistema normativo).

El saber de los estudiantes en este sentido, puede ser incorporado como modo de evaluación y observación de la política de convivencia escolar a nivel del sistema educativo como de cada establecimiento educacional. Dada la vinculación que realizan los estudiantes de este aspecto con el

aprendizaje escolar también debe ser incorporado como un tema de formación inicial y continua docente.

- **Ánimo/humor.** En el discurso elaborado por los estudiantes, emergen el buen humor, la paciencia y la solvencia emocional como aspectos importantes asociados a la buena docencia y que contribuyen al su proceso de aprendizaje.

Este aspecto del discurso desarrollado por los estudiantes tiene como principal referente el modelo ecológico del aula escolar, según este modelo de análisis en la vida del aula docentes y estudiantes procesan activamente las informaciones y conductas, crean significados y conductas y sus relaciones están recíprocamente influenciadas.

El discurso ánimo/humor se vincula directamente con otros componentes de la actividad docente en el aula y que es descrita por los estudiantes (Estrategias y técnicas de la docencia, Motivación por lograr el aprendizaje escolar); con componentes que los estudiantes definieron como de su competencia en el proceso de aprendizaje escolar (actitud y relación con el aprendizaje escolar, actuaciones para aprender y en el oficio de estudiante); con aspectos del contexto escolar (condiciones laborales docentes); y con el contexto ideológico (sistema escolar).

Estos asuntos del discurso de los estudiantes pueden ser incorporados como tema de formación permanente relacionada con la gestión y conducción de situaciones de aprendizaje escolar y como talleres de inteligencia emocional.

C) Docencia, Motivación por lograr el aprendizaje escolar en los estudiantes

En este punto del discurso los estudiantes hacen referencia a una motivación pasiva o desinteresada y también describen experiencias en que perciben una motivación activa de parte del docente. En este último caso la motivación es percibida como los estudiantes como un plus diferenciador e indicador de calidad de la docencia.

Un referente para de este aspecto del discurso de los estudiantes se encuentra en los planteamientos que promueven *la implicación de los alumnos* en su aprendizaje de los saberes escolares y en su trabajo escolar.

Este aspecto se relaciona con otros componentes de la actividad del docente en su trabajo en el aula (estrategias y técnicas de la docencia, habilidades sociales, y uso de medios y materiales para la enseñanza); con componentes que describen la actividad de los estudiantes en el proceso de aprendizaje escolar en el aula (nociones sobre el aprendizaje, relación y actitud con el aprendizaje escolar, actuaciones para aprender, y las nociones del oficio de estudiante); con el contexto social y escolar (condiciones laborales docentes, sistema educativo); y contenidos escolares (temas escolares).

Como ámbito de aplicación de este conocimiento provisto por los estudiantes se considera pertinente su integración en planes de formación inicial y permanente, en la gestión escolar de los centros y como parte de la evaluación docente y del centro escolar.

D) Docencia, Uso de medios y materiales para la enseñanza

Los estudiantes se refieren a este componente de la actividad docente en el aula de dos maneras diferenciadas del uso de los medios y materiales para la enseñanza: como de apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes y como apoyo a la transmisión de información. El primer uso es el que cuenta con las mejores valoraciones por parte de los estudiantes.

El referente que podría contener el discurso producido por los estudiantes con respecto al uso de medios y materiales para la enseñanza, es el de la *escuela educativa* en el sentido que los medios y materiales para la enseñanza deben ser un apoyo para desarrollar pensamiento crítico y creativo, preocuparse más de las experiencias que de los contenidos o la transmisión de datos o información, y de implementar situaciones de aprendizajes variadas.

Este aspecto del discurso se vincula con otros componentes, que los estudiantes describen de la actividad en el aula de sus docentes (estrategias y técnicas de enseñanza, motivación por lograr el aprendizaje escolar en los estudiantes) y con la propia actividad de los estudiantes en torno al aprendizaje escolar (actitud y relación con el aprendizaje escolar, actuaciones para aprender y las nociones sobre el aprendizaje escolar); con componentes de entorno escolar e ideológico (condiciones de trabajo docente y sistema educativo); y contenidos escolares (temas escolares)

E) Docencia, Nociones sobre la enseñanza y aprendizaje escolar

En el discurso provisto por los estudiantes sobre las nociones sobre la enseñanza y aprendizaje escolar de los docentes se distinguen dos significados: la enseñanza escolar como transmisión de información y la enseñanza escolar centrada en la actividad del aprendiz. La primera podría entenderse como predominante y es la que, desde la perspectiva de los estudiantes, menos favorece su proceso de aprendizaje escolar. La segunda se caracteriza por descripciones donde las tareas académicas son descritas como experiencias de aprendizaje, que promueven la participación de los estudiantes y en las que se superan los formatos de uniformidad pedagógica y homogeneidad didáctica.

El discurso predominante de los estudiantes sobre las nociones del aprendizaje escolar de los docentes cuadra más con el referente de la *escuela tradicional*, en la que predominan los aprendizajes memorísticos de datos e información y tareas rutinarias de bajo nivel.

Esta noción sobre la enseñanza de sus docentes, percibida y descrita por los estudiantes se vincula directamente con otros componentes relacionados con la actividad del docente en las horas de clases (estrategias y técnicas de la enseñanza escolar, motivación por lograr el aprendizaje escolar, uso de medios y materiales para la enseñanza); también estas nociones se vinculan de modo parecido con la actividad que describen de sí mismo los estudiantes en su discurso (nociones sobre el aprendizaje escolar, actitud y relación con el aprendizaje escolar, nociones sobre su oficio) y con componentes del contexto escolar e ideológico (sistema escolar y condiciones laborales docentes, especialmente).

El discurso de los estudiantes sobre este asunto en particular sobre este asunto podría considerarse como un elemento clave con el cual revisar la gestión en torno al aprendizaje de los centros escolares, la evaluación de la calidad de la enseñanza escolar y en el proceso de evaluación docente.

Se tiene el convencimiento que el contenido del discurso elaborado por los estudiantes cumple con los requisitos para ser incorporado como recurso en los procesos de mejora de la docencia y la mejora escolar. Es un discurso basado en saberes acumulados en su experiencia como aprendiz, es posible de integrar y complementar con otro tipo de saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar, son coherentes con las propuestas de objetivos que se da el sistema

educativo nacional (léase bases curriculares) y brindan una oportunidad para fortalecer relaciones en términos de democracia que pueden transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje escolar y finalmente, pienso que no hay muchos argumentos para continuar despreciando e ignorando el saber de los estudiantes como aprendices.

Capítulo 11: Desarrollar una propuesta de aplicación de las líneas fuertes o nodos de los saberes de los estudiantes en torno al aprendizaje escolar, teniendo como referente la mejora de la docencia y la mejora educativa en los liceos municipales de la comuna de Conchalí (Objetivo 3)

El saber que como aprendices tienen los estudiantes del proceso de enseñanza y aprendizaje escolar, se ha sintetizado en forma de ideas fuertes o nodos. Estos nodos se presentan a continuación según los ámbitos de aplicación que se han asociado a ellos.

11.1 Nodos de los saberes de los estudiantes en torno al aprendizaje escolar aplicados a los agentes del aula

En su discurso los estudiantes describieron tanto la actividad docente en el aula como la propia. Sus descripciones se han sintetizado en forma de nodos o líneas fuertes que se detallan a continuación

11.1.1 Nodos de los saberes de los estudiantes en torno a aprendizaje escolar aplicados a los docentes

Se puede distinguir en el discurso de los estudiantes sobre la actividad docente dos líneas fuertes: los tiempos y espacios que se configuran en las horas de clase para la actividad docente como para la actividad de los estudiantes; y otra en torno a la relación social del aula. Ambos nodos son reconocibles en la mayor parte de las intervenciones de los estudiantes.

En caso de la configuración de los tiempos en las horas de clases los estudiantes describen dos situaciones contrapuestas. Una de ellas –al parecer predominante– en que los tiempos de clases son protagonizados por los docentes y otra en que los tiempos de clase se comparten, de manera más equilibrada, entre la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido, el saber de los estudiantes define concretamente un espacio de mejora. En la medida que se configuran tiempos y espacios para la actividad del estudiantado en la clase (dialogar, participar, practicar, elaborar, entre otros modos), éstas adquieren mayor atractivo y potencial para el logro de los aprendizajes escolares, movilizándolo y en algunos casos modificando positivamente, componentes intrínsecos y volitivos de los estudiantes como por

Capítulo 11: Capítulo 11: Desarrollar una propuesta de aplicación de las líneas fuertes o nodos de los saberes de los estudiantes en torno al aprendizaje escolar, teniendo como referente la mejora de la docencia y la mejora educativa en los liceos municipales de la comuna de Conchalí

ejemplo querer aprender, el esfuerzo personal, el autocontrol conductual y sus gustos e intereses académicos.

En el caso de la relación social del aula, el saber de los estudiantes, apuntan a que los docentes configuran y orientan parte importante de la relación social del aula, y en este sentido concuerdan que en la medida que las relaciones sociales del aula caracterizadas por el respeto, la tolerancia, cordialidad, las emociones positivas y especialmente la flexibilidad demostrada por el docente para resolver las situaciones propia de la vida social de un grupo de personas origina respuestas más adecuadas por parte de los estudiantes y desarrolla identidades más positivas de ellos como aprendices.

Concretamente se puede destacar de lo dicho por los estudiantes, en torno a la relación social del aula, la atención y ocupación que merecen la comunicación de respeto, cercanía y cordialidad hacia el estudiantado, comunicación que comprende tanto las actitudes como las conductas que realiza el docente en el aula.

Un dato importante a tener en cuenta de la relación social del aula son las valoraciones y descripciones, en negativo, que realizan los estudiantes del sistema normativo escolar. El desafío que se desprende para la mejora es dotar esos marcos normativos con un carácter formador más que sancionador.

11.1.2 Nodos de los saberes de los estudiantes en torno al aprendizaje escolar aplicados a los estudiantes

El nodo que sintetiza las distintas aportaciones que realizan los estudiantes sobre sí mismos en su discurso puede ser enunciado como *los estudiantes como agentes activos* del proceso de enseñanza y aprendizaje escolar. Cada una de las categorías que emergieron y contienen el discurso, que sobre sí mismos desarrollaron los estudiantes, pueden ser consideradas expresión de ello.

Podemos agregar como complemento a este nodo, la idea de que a los estudiantes les interesa el tema del aprendizaje escolar. Lo que sí también se advierte en su discurso sobre el aprendizaje es que no les es indiferente el carácter que adopta el aprendizaje escolar en algunas situaciones. El aprendizaje memorístico y actividades académicas de bajo nivel les importan menos. En este sentido una forma de aplicar este nodo implica pensar y desarrollar experiencias

de aprendizaje escolar, que sean una oportunidad para que los estudiantes potencien su implicación en su proceso de aprendizaje. Se entiende que estas experiencias en la medida que sean intencionadas y sostenidas de manera colectiva por todos los docentes del establecimiento, la representación de los estudiantes como agentes activos en su proceso de aprendizaje escolar adquiriría mayor consistencia y desarrollaría identidades más positivas de los aprendices y en su oficio.

11.2 Nodos de los saberes de los estudiantes en torno al aprendizaje escolar aplicado al contexto social y escolar

11.2.1 Nodos de los saberes de los estudiantes en torno al aprendizaje escolar aplicado al contexto escolar

Los estudiantes como miembros de las comunidades escolares con voz y saber propio. Este nodo sintetiza el saber de los estudiantes que es posible de aplicar en el contexto escolar. Las descripciones de los estudiantes sobre el contexto escolar se pueden considerar avales de este planteamiento.

En la medida que los estudiantes perciben que importan y son respetados en los centros escolares moviliza en ellos mejores actitudes y conductas. Si se suma al respeto, el considerar a los estudiantes como miembros con derecho a opinar y participar en la gestión de algunos aspectos del aprendizaje y la vida escolar en los centros, se acrecientan los sentidos de pertenencia y el aprendizaje adquiere más valor y significados positivos.

En caso contrario, la configuración de entornos escolares predominantemente sancionadores y de imposición genera formas de resistencia, distancia y descompromiso.

11.2.2 Nodos de los saberes de los estudiantes en torno al aprendizaje escolar aplicado al contexto social

Del contexto ideológico es posible plantear como nodo *la revalorización de la actividad de enseñanza y el quehacer docente*. Emerge con distinta intensidad en el discurso de los estudiantes este asunto nodal. A partir de las descripciones de ciertos modos en los docentes realizan su trabajo, en el grado de motivación que perciben los estudiantes en el quehacer de los docentes en el aula, los énfasis del sistema educativo, la jerarquización de saberes escolares que se establecen en el sistema escolar, entre otros aspectos; configuran esta línea fuerte.

Los mensajes que los estudiantes perciben en general describen una actividad de enseñanza y un quehacer docente devaluado. En este sentido tiene poco atractivo aprender un conocimiento devaluado por algunas formas concretas de enseñanza escolar, como la memorización y poniendo énfasis en la calificación y la competencia escolar meritocrática y también devaluada por las condiciones de trabajo docente.

En este sentido es muy relevante remplazar esos mensajes por los que fortalezcan y otorguen valor tanto a la actividad de enseñanza escolar como al quehacer docente.

Respecto del entorno familiar, el discurso de los estudiantes puede ser enunciado como *apoyo y preocupación familiar*. El aporte y soporte que puede otorgar el entorno familiar es importante en la perspectiva de los estudiantes. Los establecimientos y docentes deben procurar hacer más evidente ese soporte.

11.3 Nodos de los saberes de los estudiantes en torno al aprendizaje escolar aplicado a los contenidos escolares

El discurso de los estudiantes con respecto de los contenidos escolares se sintetiza del siguiente modo: *todos los saberes escolares son importante* como oportunidad de formación. En la medida en que se jerarquizan los saberes escolares a partir de criterios de importancia o de evaluación se entrega un mensaje que devalúa no solo los saberes escolares en cuestión sino que todo el sistema de escolarización.

V.2. A modo de epílogo

Para finalizar este apartado de las conclusiones, se comparten una par de reflexiones que surgen de cierto modo como conclusiones pero que están más allá de los objetivos planteados y se esbozan algunas líneas de progreso.

La primera reflexión se relaciona con la relación social del aula. Para los estudiantes hemos afirmado adquiere el carácter de continente de la relación académica. En este sentido apuntamos como reflexión que este asunto debería tener una presencia destacada o al menos armonizada con los demás aspectos que forman parte de la formación de los docentes. Trabajar con personas y en especial con grupos de personas demanda de ciertas habilidades sociales que no pueden ser consideradas accesorias o de construcción personal. Los estudiantes se han referido a ellas de manera directa. Ante esa consistencia se cree importante considerar ese aspecto como parte de la formación profesional de los docentes. Conducir y construir relaciones sociales positivas marca diferencias importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar.

La segunda reflexión tiene que ver con el concepto de calidad. Pese a los distintos mensajes que consideran como indicador de calidad los resultados de aprendizajes, en el discurso de los estudiantes emerge un concepto más amplio de calidad educativa. La calidad educativa se amplía a entender los temas que se desarrollan en clases, a las relaciones sociales y afectivas que se establecen y mantienen en el contexto escolar, donde tienen un valor especial el respeto de y para los estudiantes, los ambientes de clases de confianza, cercanía y apoyo.

Y una tercera reflexión tiene que ver con la capacidad de los estudiantes para procesan las informaciones y conductas del aula y crear significados a partir de ello. Ante tal capacidad se debe responder con más atención a lo que comunica académica, ideológica y afectivamente un tema o concepto determinado, la tarea académica que se propone a propósito de un tema y los comportamientos sociales y anímicos que desarrollamos en el trabajo con los estudiantes.

Ante las múltiples preguntas e inquietudes que surgen al materializar una investigación como por ejemplo nuevas preguntas o profundizar algunos aspectos de los hallazgos, en este caso en particular podemos compartir las siguientes:

- Esta es una investigación situada en un contexto escolar vulnerable. Se cree plausible realizar una investigación similar en otros contextos escolares por ejemplo con índices menores de vulnerabilidad socioeconómica o de otro tipo de establecimientos educacionales como establecimientos particulares pagados y establecimientos particulares subvencionados.
- Y otra vía de progreso que creo pertinente es contrastar en investigaciones que indaguen y den cuenta de los saberes de los estudiantes sobre el aprendizaje escolar a nivel secundario o equivalente lo que pudiera haber de común o divergente en los discursos producidos.

BLOQUE VI: BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

Agencia de Calidad de la Educación. (2013a). *Informe Nacional de Resultados. Ampliando la Mirada de la Calidad Educativa 2013*. Consultado el 26 de 01 de 2015, de Agencia Calidad de la Educación, Gobierno de Chile: <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/resultados-simce/>

Agencia de Calidad de la Educación (2013b). *Diferencias actitudinales entre hombres y mujeres en matemáticas. Análisis de los resultados de la Prueba PISA 2012* en Apuntes sobre la Calidad de la educación, Diciembre 2013, año 1, N° 12. Consultado el 25 de 05 de 2015, de Agencia Calidad de la Educación, Gobierno de Chile: https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Papers/2013_12_Diferencias_actitudinales_entre_hombres_y_mujeres_en_matematica_resultados_Prueba_PISA_2012.pdf

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México D.F.: Editorial Paidós

Área Acreditación y Evaluación Docente, CPEIP- MINEDUC. (2013). *Informe Enfoque de Género*. Consultado el 12 de 04 de 2015, de CPEIP-MINEDUC: <http://www.docentemas.cl/docs/Informe%20Enfoque%20de%20Genero%202013.pdf>

Banco Mundial (2014a). *Educación: Panorama general*. Consultado el 3 de 5 de 2015 en <http://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview#3>

Banco Mundial (2014b). *Datos de libre acceso del banco mundial. Tema educación*. Consultado el 14 de 12 de 2014 de <http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS/countries/ZJ-CL-A5?display=graph>

Bachelet, M. (2014). *Mensaje presidencial 21 de mayo de 2014*. Consultado el día 2 de 06 de 2015 en http://www.21demayo.gob.cl/pdf/2014_discurso-21-mayo.pdf

Baselga, P. (2012). *La agenda oculta de la escuela obligatoria*. Conferencia de III Congreso la Excelencia en Educación: Corazones en acción, realizado los días 13 y 14 de Abril en el Palacio de Congresos y Exposiciones de Valencia [Archivo de video]. Consultado el 20 de 01 de 2015 de <https://www.youtube.com/watch?v=r80pT6tR5NQ>

Benedetti, M.(2008). *Testigo de uno mismo*. Madrid: Visor libros

Berger, L. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Brigido, A. (2010). *Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba: Editorial Brujas.

Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Editorial Hora.

Cabrera, N. y Martínez, F. (2010). *L'avaluació de les competències transversals a l'ensenyament universitari*. Revista d'Innovació i Recerca en Educació, Vol. 3, n° 1, págs. 17-28. Consultado en <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>

Callejos, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Editorial Ariel.

Canales, M. y Peinado, A. (1999). *Grupos de discusión*. En Delgado, J. y Gutiérrez, J.; *Métodos y técnicas cualitativas de investigación* (págs. 287-316). Madrid: Editorial Síntesis.

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de competencias del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.

Centro de Estudios MINEDUC. (2013a). *Informe de análisis de Sistema Educacional con análisis de género 2013*. Consultado el 15 de 12 de 2014, de Centro de Estudios Ministerio de Educación, Gobierno de Chile: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2044&tm=2>

Centro de Estudios, Mineduc. (2013b). *Estadística de la Educación 2013*. Consultado el 27/03/2015, de Centro estudios mineduc: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>

Centro de Estudios, MINEDUC. (2013c). *Docentes en Chile: Resultados de la encuesta TALIS 2013*. Consultado el 11 de 03 de 2015, de Centro de Estudios, MINEDUC: http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/evidencia final marzo 2015.pdf

CIDE-Universidad Alberto Hurtado. (2007). *El estado del arte de la investigación y desarrollo de la educación en Chile*. Consultado el 05 de 04 de 2013 de: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/mfn326.pdf>

Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe. (1979). *Declaración de México D.F.*, de Unesco: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001599/159987s.pdf>

Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Editorial Akal.

Cook-Sather, A. (2006). *Sound, Presence, and Power: Student Voice' in Educational Research and Reform*. Consultado el 17 de 04 de 2015, de Cook-Sather, A. (2006). "Sound, Presence, and Power: 'Student Voice' in Educational Research and Reform." Curriculum Inquiry 36 pp.359-390 en http://repository.brynmawr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=edu_pubs

- Colulón, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- CPEIP-MINEDUC. (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Consultado el 18/02/2015, de docentemas.cl: <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- CPEIP, MINEDUC. (2013). *Evaluación del Desempeño Propofesional Docente. Resultados 2013*. Consultado el 25/03/2015 de CPEIP, MINEDUC: http://www.docentemas.cl/docs/Resultados_Evaluacion_Docente_2013.pdf
- Dirección del Trabajo, Gobierno de Chile. (2014). *Centro de consultas laborales*. Consultado el 11/04/2015, de Dirección del Trabajo, Gobierno de Chile: <http://www.dt.gob.cl/consultas/1613/w3-article-61527.html>
- Domenech (2012). *La enseñanza y el aprendizaje en la situación educativa*. Consultado el 02 de 03 de 2015 de Web de Fernando Domenech: <http://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20DPersonalidad/Curso%2012-13/Apuntes%20Tema%205%20La%20ensenanza%20y%20el%20aprendizaje%20en%20la%20SE.pdf>
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Dubet, F. (2012). *Los límites de la igualdad de oportunidades*. Revista Nueva Sociedad N° 239, p. 42-50. Consultado el 03 de 02 de 2015 de nuso.org. <http://nuso.org/articulo/los-limites-de-la-igualdad-de-oportunidades/>
- Dubet, F. (2012). *¿Qué es una escuela justa?* Presentación en el segundo Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación, Organizado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación Universidad de Chile y el Centro de Estudios de políticas y prácticas en educación Universidad Católica de Chile [archivo de video]. Consultado el 08 de 02 de 2015 de www.ciie2012.cl: http://www.ciie2012.cl/?page=view_videos&video=dubet
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Essomba, M. (2012). *Inmigración e interculturalidad en la ciudad: Principios, ámbitos y condiciones para una acción comunitaria intercultural en perspectiva europea*. Barcelona: Graó
- Fernández, M. (2006). *Las escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Fernández, M. (2010). *Las fuerzas en presencia. Sociedad, economía y currículum*. En Gimeno, J; *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (p. 65-83). Madrid: Ediciones Morata.
- Ferreiro, S. (2012). *Retrato de la desigualdad en Chile*. Santiago de Chile: Común & K Producciones. Disponible en: http://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/29929/1/PDF_librodesigualdad_ultima_version.pdf
- Fielding, M. (2012). *Más allá de la voz del alumnado: patrones de colaboración y las exigencias de la democracia profunda*. Revista de Educación N°359, , Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España, págs. 45-65. Consultada el 10 de 05 de 2015 en [http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gerencia/Igualdad/Documentos/Revista de %20Educacion sept.dic.2012.pdf](http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gerencia/Igualdad/Documentos/Revista_de_%20Educacion_sept.dic.2012.pdf)
- Fiszbein, A., y Vegas, E. (18 de 08 de 2014). *La paradoja de la educación en Chile*. Consultado el 31 de 03 de 2015, en El País: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/08/18/actualidad/1408396366_513219.html
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Fourez, G. (1994). *La construcción del conocimiento científico*. Filosofía y ética de la ciencia. Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones
- Fourez, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista*. Madrid: Narcea, S. A. De Ediciones
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrutu editores.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giddens, A. (2007). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Ciudad de México: Taurus.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (1989). *Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad*. En Gimeno y Pérez, La enseñanza su teoría y su práctica (págs. 166-187). Madrid: Ediciones Akal.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1989). *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid: Ediciones Akal
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giné, N. (2007). *Aprender en la universidad: el punto de vista estudiantil*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Guba, E. (1989). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En Gimeno y Pérez La enseñanza su teoría y su práctica (págs 148-165). Madrid: Ediciones Akal
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Buenos Aire: Aique.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ibáñez, J. (1991). *El regreso del sujeto*. Santiago de Chile: Editorial Amerinda.
- Lenoir, Y. (2009). *La intevención educativa, un constructo teórico para el analisis de las practicas de enseñanza*. *Nouveaux cahiers de la recherche en education, vol 12 n° 1* , (p.9 a 29). Consultado el día 03 de 03 de 2015 de erudit.org: <http://www.erudit.org/revue/ncre/2009/v12/n1/1017474ar.pdf>
- Marrero, J. (2010). *El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras?*. En Gimeno, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (págs. 221-245). Madrid: Ediciones Morata.
- Ministerio de Educación. (2009). *Ley 20. 370 Ley General de Educación*. Consultado el 29 de 03 de 2015, en Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <http://www.leychile.cl/Navegar/?idNorma=1006043&idVersion=20%2009-09-12&idParte>
- Ministerio de Educación. (2011). *Ley 20.529 Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Eduación Parvularia, Básica y Media*. Consultado el 01 de 04 de 2015, en Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>
- Ministerio Secretaría General de la Presidencia, Gobierno de Chile (2014). *Texto Refundido, Coordinado y Sistematizado de La Constitución Política de la República de Chile*. Consultado el 29 de 03 de 2015, en Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>
- Ministerio de Desarrollo Social (2013), *Encuesta Casen 2013, Educación. Síntesis de resultados*. Consultado 13 de 01 de 2015 de Ministerio Desarrollo Social del Gobierno de Chile: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Casen2013_Educacion.pdf
- Moral, C. (2009). *Modelos de enseñanza-aprendizaje*. En Moral y Pérez (Coords) *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza* (págs. 93-121). Madrid: Ediciones Pirámide.

Moral, C. y Parejas, J. (2009). *Dirección de clases para la enseñanza*. En Moral y Pérez (Coords.) *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza* (págs. 257-286). Madrid: Pirámide.

Morin, E. (1999). *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Unesco. Consultado el 10 de 02 de 2015 de unesco.org: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>

Mucchielli, A. (1996). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Consultado el 29 de 03 de 2015, de UNICEF: <http://www.unicef.es/infancia/derechos-del-nino/convencion-derechos-nino>

Nieto, J. y Portela, A. (2008). *La inclusión de la voz del alumno en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas*. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, volumen 12, número 1. Consultado el 12 de 06 de 2013 en <http://www.uqr.es/~recfpro/Rev121.html>

ODCE. (2011). *Datos indicadores sociales 2011*, consultado el 03 de 06 de 2012 en: <http://www.oecd.org/social/soc/47572883.pdf>

OCDE. (2013). *Education Policy Outlook*. Consultado el 15 de 01 de 2015, de Oecd.org.: http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20CHILE_EN.pdf

Organización de Estados Americanos. (1969). *Convención Americana sobre Derechos Humanos*. Consultado el 29 de 03 de 2015, de Organización de Estados Amricanos (OEA): http://www.oas.org/dil/esp/tratados_b-32_convencion_americana_sobre_derechos_humanos.htm

Parra, N. (1983). *Poesía política*. Santiago de Chile: Bruguera

Pérez Gómez, Á. (1994). *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. En Gimeno y Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza* (págs. 17-33). Madrid: Morata.

Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

Pérez, P. (2004). *Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX*. *Tiempo de Educar*, julio-diciembre, págs. 39-76. Consultado el día 30 de 01 de 2015 en redalyc.org: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31101003#>

Perrenoud, F. (2008). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.

Piqué, B. (2010). *Estratègies de pràctica reflexiva en la formació inicial de mestres d'educació infantil*. Barcelona: Graó

Redondo, J. (2007). *El derecho a la educación en Chile*. Consultado el 13 de 02 de 2015, de OPECH: http://www.opech.cl/inv/investigaciones/08Chile_Derecho.pdf

Ritzer, G. (1997). *Teoría sociológica contemporánea*. México D.F.: MacGraw-Hill.

Robinson, K. (2011). Entrevista de Eduard Punset a Ken Robinson, programa Redes, de Radio Televisión Española (RTVE), [archivo de vídeo] emitido el 04/03/2011, consultado, en <http://www.rtve.es/television/20110304/redes-sistema-educativo-anacronico/413516.shtml>

Rodríguez, J.; Montero, M. (2004). *Indefinición terminológica y tecnología educativa*. Pixel-Bit Revista de Medios y Educación, N° 022, Universidad de Sevilla, Sevilla; pp. 51-65, disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/368/36802204.pdf>

Roselló, M. (1996). *Investigació i disseny en teoria del currículum*. Palma de Mallorca: Servei de Publicacions i Intercanvi Científic, Universitat de les Illes Balears

Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Ediciones Morata.

Salvat, P.; Román, M. y García-Huidobro, J. (2012). *Horizonte normativo para la educación justa en sociedades democráticas. Una reflexión desde América Latina*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 46-78 Vol.1, N° 1.

Sandoval, M. (2011). *Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva*. Obtenido de Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art6.html>

Secretaría Regional Ministerial de Desarrollo Social, Región Metropolitana de Santiago (2014). Región Metropolitana de Santiago Índice de Prioridad Social de Comunas 2014. Consultado en <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pdf/upload/%C3%8DNDICE%20DE%20PRIORIDAD%20SOCIAL%202014.pdf>

Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo, Gobierno de Chile, Sistema Nacional de Información Municipal (2014). Datos municipales 2014. Consultado en http://datos.sinim.gov.cl/datos_municipales.php

Susinos, T. (2009). *Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva*. Revista de Educación N°349. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España; págs. 119-136. Consultada el 10 de 03 de 2015 en http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_06.pdf

Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). *Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa*. Revista de Educación, N°359, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España; págs. 24-44. Consultada el 10 de 05 de 2014 en

http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gerencia/Igualdad/Documentos/Revista_de_%20Educacion_sept.dic.2012.pdf

Tierno, J.; Torres, M. (2004). *Els sistemes d'avaluació dels aprenentatges dels alumnes a l'ensenyament de pedagogia*; disponible en: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/desembre04/article06.pdf>

Unesco, (1945). *Acta de constitución de la UNESCO*. Consultado el 18 de 03 de 2015 en unesco.org.: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO, (1960). *Recomendaciones relativas a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza*. Consultado el 18 de 03 de 2015, de unesco.org: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13065&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Valenzuela, J. (2014). *En Chile tenemos condiciones contractuales tremendamente precarias*. Consultado el 12 de 04 de 2015, de Revista Educar: http://www.grupoeducar.cl/revista_educar/entrevista/---en-chile-tenemos-condiciones-contractuales-tremendamente-precarias----1329

Varela, J. (2008). *Sociología de la educación. Algunos modelos críticos en Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. Mexico D F: Editorial M y V.

Vergara, J. (2013). *Entrevista*. Consultado el 31 de 03 de 2015, de Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (FACSO): <http://www.facso.uchile.cl/noticias/89966/el-sistema-educacional-chileno-es-uno-de-los-mas-ideologicos>

Vigotsky. (1996). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

Viñao, A., (2006) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Ediciones Morata.

Zapata-Ros. (2012). *Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo*. Consultado el 11 de 05 de 2015, de e-prints in library & information science: <http://eprints.rclis.org/17463/>

