



**ESTUDIO SOBRE USO DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO:
DEMANDAS/NECESIDADES**

SEGUNDO CICLO ENSEÑANZA BASICA Y EDUCACION MEDIA

**SEGUIMIENTO A LA IMPLEMENTACION CURRICULAR
UNIDAD DE CURRICULUM Y EVALUACION**

Septiembre 2008

INDICE

1.	OBJETIVO DEL ESTUDIO	4
2.	METODOLOGÍA	4
3.	TÓPICOS DE CONVERSACIÓN	5
4.	RESULTADOS DEL ESTUDIO	8
4.1.	SUBSECTOR DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN – SEGUNDO CICLO BASICA	8
4.2.	SUBSECTOR DE LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN – ENSEÑANZA MEDIA	17
4.3.	SUBSECTOR DE MATEMÁTICA SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	25
4.4.	SUBSECTOR DE MATEMÁTICA - EDUCACIÓN MEDIA	40
4.5.	SUBSECTOR DE ESTUDIO Y COMPRENSIÓN DE LA SOCIEDAD - SEGUNDO CICLO BASICA	57
4.6.	SUBSECTOR DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES - ENSEÑANZA MEDIA	85
4.7.	SUBSECTOR DE ESTUDIO Y COMPRENSIÓN DE LA NATURALEZA - SEGUNDO CICLO BASICA	98
4.8.	SUBSECTOR DE BIOLOGÍA – ENSEÑANZA MEDIA	113
4.9.	SUBSECTOR DE FÍSICA - ENSEÑANZA MEDIA	123
4.10.	SUBSECTOR DE QUÍMICA – ENSEÑANZA MEDIA	134
4.11.	SUBSECTOR DE INGLES - SEGUNDO CICLO BASICA Y ENSEÑANZA MEDIA	146

1. OBJETIVO DEL ESTUDIO

En el contexto de la política del Ministerio de Educación y su preocupación por el mejoramiento periódico de los instrumentos curriculares oficiales, y luego de 10 años de iniciada la reforma curricular, se estimó necesario realizar ajustes al Marco curricular vigente, lo que a su vez implicará ajustar los programas de estudio a los nuevos OF/CMO.

Dado que los Programas de estudio actualmente vigentes se revisarán, se consideró oportuno evaluar su estructura, para incorporar las modificaciones necesarias en el momento de su reelaboración. En consecuencia, el presente estudio tiene por objetivo **conocer la opinión de los docentes respecto de los actuales programas de estudio, valoración y utilidad de los mismos, así como recoger sugerencias y recomendaciones relativas a su estructura, organización y componentes**, con el objeto de generar insumos para la reestructuración de los mismos, de manera de potenciarlos y hacer más efectivo su uso como herramienta de apoyo a la labor docente.

2. METODOLOGÍA

Se trata de un estudio de carácter **cuantitativo, sobre la base de entrevistas grupales** a docentes de segundo ciclo de educación básica y docentes de educación media. En la conformación de los grupos a entrevistar se puso especial atención a la formación de los docentes, atendiendo a que en el segundo ciclo de la Educación Básica se desempeñan docentes generalistas, es decir, profesores que realizan clases en varios subsectores de aprendizaje en forma simultánea, y profesores especialistas - por formación o práctica-, que hacen clases en un sector determinado. En la Educación Media, en tanto, la mayoría de los docentes es especialista e imparte un subsector en distintos niveles del ciclo.

Muestra

En la selección de los docentes a entrevistar se utilizaron como criterio las siguientes variables:

- Dependencia administrativa del establecimiento: Municipal y Particular Subvencionado;
- Puntaje SIMCE: establecimientos con alto, medio y bajo puntaje;
- Formación docente: profesores generalistas y profesores especialistas;
- Subsectores de aprendizaje:

Segundo ciclo de Educación Básica: Lenguaje y Comunicación, Idioma Extranjero Inglés, Matemática, Estudio y Comprensión de la Naturaleza y Estudio y Comprensión de la Sociedad.

Educación Media Lenguaje y Comunicación, Idioma Extranjero Inglés, Matemática, Historia y Ciencias Sociales, Biología, Física y Química.

Se realizaron 17 entrevistas grupales; en el segundo ciclo de Educación Básica se constituyeron 10 grupos, dos por subsector. En Educación Media se realizaron 7 grupos, uno por subsector de aprendizaje. En cada entrevista grupal se esperaba contar con la participación de un mínimo de 9 y un

máximo de 12 docentes. De las 17 entrevistas grupales programadas, 5 se realizaron con docentes de la cuarta Región, 5 con docentes de la Octava Región y 7 con docentes de la Región Metropolitana.

Con el objeto de recoger opiniones y comentarios específicos, pertinentes y acotados, durante la entrevista grupal se utilizaron los programas de estudio en consulta como material de apoyo; esto facilitó que los docentes pudieran recordar sus componentes, el orden y organización de los mismos, así como la secuencia de contenidos, entre otros. Por otra parte, esta estrategia facilitó el desarrollo de la entrevista, en la medida que focalizó la conversación en un material concreto y presente, asegurando además la expresión de opiniones fundadas por parte de los docentes. Finalmente, para aprovechar al máximo el recurso, se solicitó a los docentes, además de responder las preguntas que se sugieren a continuación, que justificaran -a partir de los ejemplos entregados en los programas de estudio para cada uno de sus componentes-, sus opiniones y sugerencias.

3. TÓPICOS DE CONVERSACIÓN

Los temas en torno a los cuales se estructuró la entrevista grupal son los siguientes:

a. Acceso y manejo de los programas de estudio: interesaba conocer las oportunidades de los docentes para acceder a los programas de estudio y las modalidades y frecuencia de uso de los mismos: algunas de las preguntas que se plantearon fueron:

- ¿Tiene un ejemplar para uso personal de los programas de estudio de los subsectores que hace clases?
- Si tiene, ¿Desde cuándo lo tiene?; ¿Cómo accedió a esos programas de estudio?
- Si no lo tiene ¿ha podido acceder al programa?; ¿A través de qué medio accedió a él?
- ¿Cuántas veces lo ha consultado?
- ¿Cuál es el nivel de uso que da a los programas de estudio para planificar y para realizar sus clases?

b. Componentes de los Programas: En relación con los componentes de los Programas, el estudio tuvo por objetivo conocer la opinión de los docentes respecto a la relevancia y pertinencia de los diversos elementos que componen los programas de estudio, así como la utilidad de cada uno de ellos en el proceso de enseñanza aprendizaje (presentación del programa, orientaciones didácticas, contenidos, actividades, sugerencias de evaluación, etc.). Algunas de las preguntas que se plantearon en este ámbito fueron:

- ¿Cuáles son los componentes de los programas más utilizados?; ¿Cuáles menos?; ¿Por qué?
- ¿Qué componentes son más fáciles de aplicar en su práctica pedagógica y cuáles no? ¿por qué?
- ¿Qué componentes le faltan a los actuales programas y cuáles están demás?
- ¿Qué componentes son más comprensibles y cuáles menos? ¿Por qué?
- ¿Qué componentes son imprescindibles y cuáles podrían eliminarse?
- ¿Qué componentes nuevos se requiere incorporar?

c. Contenidos de los Programas de estudio: en relación con los contenidos, interesaba especialmente conocer la opinión de los docentes respecto a la secuencia, extensión y

organización de los contenidos de los programas de estudio. Las preguntas en este ámbito fueron:

- ¿Cómo deben estar organizados los contenidos dentro del Programa?
- ¿Son adecuados los criterios utilizados en los programas de estudio para organizar los contenidos del subsector?
- ¿Cuán adecuado es el orden o secuencia de los contenidos propuestos en los programas?

Los contenidos del actual programa:

- ¿Son factibles de desarrollar en el tiempo estipulado? ¿por qué?
- ¿Son factibles de aprender por parte de los alumnos? ¿por qué?
- ¿Tienen un nivel de exigencia adecuado a la realidad de los alumnos y alumnas del nivel?
- ¿Están organizados en torno a criterios adecuados?

En el actual programa de estudio:

- ¿Le resultan claros los aprendizajes esperados?
- ¿Existe relación entre los aprendizajes esperados y los contenidos?
- ¿Qué contenidos están sub representados y deben ser tratados con mayor profundidad en los programas de estudio?
- ¿Qué contenidos están sobre representados y podrían tratarse de manera más general?
- ¿Cuán comprensible son los contenidos de los programas para los alumnos?
- ¿Qué contenidos son más difíciles de abordar y cuáles menos?

d. Actividades propuestas en los Programa de estudio: en cuanto a las actividades, el énfasis estuvo puesto en conocer la opinión de los docentes respecto a la pertinencia, factibilidad, cantidad y utilidad de las actividades para la entrega de los contenidos de los programas de estudio. Las preguntas están referidas a:

- ¿Qué características deben tener las actividades que se propongan en el programa de estudio?
- ¿Qué tipo de actividades son las más útiles para tratar los contenidos del programa?
- ¿Cómo debieran estar formuladas las actividades en los programas para que sean más comprensibles y útiles para la labor pedagógica?

En el actual programa de estudio:

- ¿Existe una relación clara entre los contenidos a desarrollar y las actividades propuestas en los programas de estudio?
- ¿Las actividades propuestas permiten el logro de los aprendizajes esperados por parte de los alumnos?
- ¿Qué tan motivadoras son para sus alumnos las actividades propuestas?
- ¿Qué tan fáciles de aplicar son las actividades propuestas en términos de su formulación, factibilidad de realización y pertinencia respecto de las características de los alumnos?
- Uso de recursos y requerimientos
- ¿La cantidad de actividades propuestas son suficientes para desarrollar los contenidos de los programas?

e. Orientaciones/sugerencias de evaluación propuestas en los Programa de estudio: en este ámbito interesaba conocer la opinión de los docentes respecto a la cantidad, utilidad y pertinencia de las sugerencias para la evaluación de los aprendizajes entregadas en los programas de estudio. Las preguntas estuvieron referidas a:

- ¿Cuán pertinentes son las orientaciones o sugerencias de evaluación propuestas para evaluar los aprendizajes logrados por los estudiantes?
- ¿Es suficiente la cantidad de sugerencias de evaluación contenidas en el programa de estudio?

f. Estructura de los Programas: En relación con la estructura de los Programas, interesaba conocer la opinión de los docentes respecto de la manera como están armados los actuales programas de estudio, la disposición de sus diversos componentes o partes y la utilidad de tal ordenamiento y estructura en la labor docente que realizan. Más específicamente, el estudio buscaba dar respuesta a las siguientes preguntas:

- La actual estructura del programa de estudio ¿le ayuda en la planificación y realización de sus clases? ¿Cómo?
- ¿Considera el tiempo asignado a cada unidad en el desarrollo de los contenidos del programa
- En términos de estructura ¿Cómo deberían estar organizados los programas para hacerlos más útil para la labor docente?
- ¿Qué opinión le merece el que los programas estén organizados semestralmente en vez de forma anual?
- La actual estructura de los programas ¿Le resulta comprensible y coherente desde un punto de vista pedagógico?
- La estructura de los programas actuales ¿le facilita o dificulta su trabajo con los alumnos?
- ¿Cuáles son los componentes más importantes del programa de estudio? ¿Por qué?
- ¿Qué elementos incorporaría a los Programas de estudio para optimizarlos?
- ¿En qué instancias/momento del proceso formativo requiere la ayuda del programa de estudio?; ¿Por qué?; ¿De que manera?

4. RESULTADOS DEL ESTUDIO

4.1. SUBSECTOR DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN – SEGUNDO CICLO BASICA

Se realizaron dos entrevistas grupales con docentes de establecimientos municipales y particulares subvencionados que dictan clases en el segundo ciclo de la Educación Básica, es decir, de 5° a 8° año; el primero de ellos se efectuó en la ciudad de La Serena, en la cuarta Región, y el segundo en Santiago, Región Metropolitana. El análisis que sigue se basa en la transcripción de dichas entrevistas.

ACCESO Y USO DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

Todos los docentes entrevistados tienen acceso al programa de estudio del o los niveles en que hacen clases, la mayoría cuenta con un ejemplar para su uso personal y trabajan también con el ejemplar del establecimiento. Algunos de los docentes que disponen de un ejemplar de él o los programas en papel para uso personal, indican que llegaron al establecimiento, otros que los obtuvieron en los cursos de perfeccionamiento a los que asistieron o fueron comprados directamente por ellos.

“...el colegio cuenta la biblioteca con los planes y programas pero nosotros tenemos nuestros ejemplares también”

También señalan varios docentes estar en posesión de los programas en formato CD y que, en menor medida, acceden a ellos desde la página Web del Ministerio.

“...en el caso mío, están disponibles en la unidad técnica pedagógica pero es usual que la mayoría de los profesores también tengan los propios en texto y en CD.

“...además en la sala de profesores hay computadores conectados a Internet entonces es accesible.

USO Y FRECUENCIA DE USO

La mayor frecuencia de uso de los programas se da al momento de planificar cada semestre, lo que suele realizarse al menos dos veces al año. Si bien no abarca a la totalidad de los docentes entrevistados, aproximadamente la mitad de ellos declara utilizar los programas a lo menos dos veces al mes y en algunos pocos casos señalan hacerlo “siempre”, para seleccionar actividades a realizar en clases.

“...yo diría que siempre”

“...más de una vez al mes”

“...nosotros cuando nos reunimos a principio de año todos tomamos el programa, ya después por subsector también, mensualmente, una vez al mes, cada dos viernes, por lo menos yo dos veces al mes veo el programa”

“...nosotros todas las semanas planificamos, pero planificamos de acuerdo al programa”

“si frecuente, a diario diría yo, pasé esto, lo pasé, voy a retroceder en cosas, entonces es a diario”

“...se ocupan demasiado porque nosotros evaluamos a través de objetivos, de hecho nuestras pruebas son todas con objetivos, primer objetivo, segundo objetivos vocabulario, pero también incorporamos mucho la comprensión lectora, entonces estamos a diario consultando los programas”

nosotros todas las semanas planificamos, pero planificamos de acuerdo al programa, entonces por eso que yo lo tengo, hay también en el colegio, pero prefiero tenerlo yo, ir ojeando, lo subrayo, entonces está siempre, todas las semanas ahí”

El programa de estudio es para la mayor parte de los docentes el referente en donde encuentran los aprendizajes esperados y se desarrollan los contenidos mínimos, a partir de los cuales realizan el trabajo de planificación y a la vez de “chequeo” de cumplimiento de los CMO al finalizar el año escolar.

“acá nosotros sabemos que esto es lo mínimo que tenemos que pasar, es como un referente, es un piso, un punto de partida, yo creo que es fundamenta”

“En el caso nuestro todo lo que se refiere a planes y programas lo revisamos especialmente a final de año cuando programamos para el siguiente y establecemos nuestra planificación, nuestro cronograma, etc., y lo que principalmente nos preocupa es obtener de ahí los contenidos mínimos porque hacemos pruebas semestrales finales entonces se revisan los programas”

“yo en mi caso lo uso al inicio de cada semestre, nosotros hacemos cronogramas semestrales, inicio de cada semestre lo uso, ahí vemos los contenidos y todo y sacamos las unidades de aprendizajes, no todas, algunas que al final atrás que son bastante buenas que viene con sugerencias de actividades, entonces ocupamos algunas de ellas pero para traspasarlas en el cronograma, después ya no lo consultamos mucho porque lo tenemos en nuestro cronograma”

“... los aprendizajes esperados

También el programa de estudio es un recurso utilizado por los docentes para preparar clases, particularmente en la búsqueda de actividades a desarrollar con el curso y de ejemplos para el diseño de unidades integradas.

“para buscar actividades porque también vienen actividades, e igual vienen unidades [de aprendizaje] integradas ahí que usa uno... algunos ejemplos”

“los profesores los usamos para ir mirando actividades (porque) los contenidos todo eso está normado por la sociedad, ellos nos entregan en el semestre los contenidos que tenemos que pasar...”

COMPONENTES DE LOS PROGRAMAS

Se observa consenso entre los docentes que los componentes más utilizados de los programas, tanto para la planificación como para la preparación de clases son los aprendizajes esperados y los contenidos. A partir de ellos los docentes estructuran el trabajo en el aula, organizan los contenidos y realizan las actividades y son un referente para la evaluación”.

“... nosotros los contenidos mínimos, los aprendizajes esperados, de hecho eso es lo que evaluamos nosotros y nuestra coordinadora académica también”

“... los contenidos y los aprendizajes esperados”

Aún cuando los docentes en su discurso señalan recurrir al programa de estudio en búsqueda de actividades para preparar sus clases, declaran utilizarlas sólo como referentes para diseñar las propias.

“... nosotros yo creo que tomamos la idea y la transformamos, la innovamos (...) las tomamos de referencia y ahí vamos viendo cómo la articulamos”

“... sacamos lo llamativo y le agregamos algo y de acuerdo a los recursos que tenemos lo ocupamos”

“... entonces trabajamos eso como te digo de acuerdo al grupo curso, de acuerdo a edad, y como ella dice, pasa eso, no todos los cursos son iguales entonces tú siempre tienen que ir cambiando la actividad, y como ella dice, ser más creativa, a mí no me gusta hacer lo mismo en un curso y en otro”.

En el transcurso de la conversación también surgen las referencias a las unidades integradas, propuestas en el programa como modelos de organización de contenidos y aprendizajes esperados a través de un conjunto de actividades vinculadas entre sí.

“en mi caso ocupo también las unidades integradas que vienen atrás...”

“algunas que vienen atrás con algunas sugerencias de actividades, no las tomo todas porque viene un sinfín de sugerencias de actividades que son muchas, las más innovadoras en realidad, las más creativas las tomo y las coloco en mi cronograma”.

Del mismo modo, emerge la referencia a las sugerencias de lectura que se presentan para el desarrollo de las actividades a lo largo del programa.

“... son valiosas las sugerencias de lectura, yo creo que a veces ayuda muchísimo, mucho más que otras partes del programa las sugerencias de lectura”

“... porque hay tanto que leer hoy en día que uno realmente no sabe que pedir a veces”

En menor medida, también se hacen alusiones a la presencia de los OF y OFT.

“... en los programas vienen los objetivos fundamentales, verticales los transversales, todo entonces es una herramienta esencial que nosotros debemos tener”.

CONTENIDOS DE LOS PROGRAMAS

Respecto de los contenidos de los programas, los docentes señalan que los programas no plantean un orden interno, que no hay una clara secuencia entre niveles, particularmente en 7° y 8° y que se observan saltos entre niveles.

“Las veces que yo he tenido 7° y 8° es muy desagradable a veces tener que preparar clases para 7° y 8° porque uno no sabe qué, o sea, los dos niveles son iguales, yo he tenido siempre esa percepción que he tenido 7° y 8° me siento enseñando lo mismo en los dos niveles, yo pensé que era un problema a nivel de colegio pero por lo que escucho acá es un problema del programa, porque no están claros”.

“... entre el programa de 7° y el de 8° por ejemplo, a veces no hay articulación entonces a lo mejor eso es lo que pasa que tú dices que van a argumentar pero antes tiene que saber distinguir hecho de opinión”.

“... y no está como articulado que esto debe ser en 7° pero en 8° debe seguir esto mismo con otro grado más de complejidad.”

Según la opinión de los docentes, falta en los programas de estudio especificar qué es lo que se quiere lograr en cada curso, particularmente en el caso de aquellos contenidos que se trabajan en segundo ciclo y se repiten en la enseñanza media.

“No está bien hecha una red de contenidos que permita que al alumno le quede bien claro qué es lo que va a aprender en cada nivel y sobre todo el profesor”.

A pesar de los problemas de secuencia entre niveles reportada por los profesores, ellos señalan que se observa un intento de articulación entre 5° y 6°, menor entre 7° y 8°, pero se produce un salto muy grande entre 6° y 7°.

“...se da un gran salto entre 6° y 7°, ahí se pierde, entonces no sigue una articulación entre 6° y 7°, se pierde”

“sí, se pierde porque ahí empiezan los medios de comunicación”

Respecto del orden interno, los docentes señalan que los programas carecen de un hilo conductor y que el guión de los temas a tratar está dado básicamente a través de las actividades sugeridas, que los lleva a pasar de un tema a otro sin permitir que finalmente los estudiantes dominen dichos temas.

“... no hay un hilo conductor, entonces manejan algo pero ya eso ya no sirve y pasamos a lo otro, nosotros por eso en el colegio tuvimos que reestructurar y hacer que el hilo conductor fuera, por ejemplo nosotros trabajamos tres textos de escritura por año, por ejemplo los niños en 8° escriben noticia, carta e informe y esos son los únicos textos que trabajan en el año, estamos trabajando escritura todo el tiempo, pero los dominan a final del año, como lo propone el ministerio no hay manera que los dominen”

En la misma línea, ellos plantean que al interior de los programas se observa falta de articulación de las habilidades o sencillamente no contemplan el trabajo de desarrollo de habilidades (al menos explícitamente). A lo anterior se agrega la falta de articulación con los textos escolares.

“hay periodos de habilidad, de trabajo de habilidades que no están consideradas ahí, es como que los niños supieran las habilidades básicas por generación espontánea”

Hay contenidos que no avanzan. Para los docentes los contenidos relacionados con funciones del lenguaje y lingüística representan un alto nivel de dificultad para los estudiantes de segundo ciclo, puesto que aún no tienen la madurez necesaria para reflexionar sobre el lenguaje y que su tratamiento resta tiempo al trabajo de consolidación de la escritura y comprensión lectora.

“no hay madurez para hacer una reflexión sobre el lenguaje y aunque la hubiera, para qué repetir lo mismo en la media y perder tiempo en 5° a 8°, que es el minuto en que tenemos que consolidar comprensión lectora, escritura, ortografía”

“A las funciones del lenguaje expresiva, apelativa y la referencial o representativa, se agrega la función metalingüística (de difícil reconocimiento para los estudiantes”).

“Hay contenidos difíciles de lograr porque son muy abstractos y resultan muy difíciles para los niños: funciones del lenguaje.

De la misma manera en que los docentes plantean que hay contenidos que no avanzan, también hay en los programas falta de claridad en algunos contenidos. Falta de claridad que en algunos docentes es vista como ambigüedad; ambigüedad que deja mucha libertad para no hacer.

“la conceptualización o los términos que se utilizan no están claros en el programa. O sea, el profesor puede entender, puede entender que no tiene que pasar morfosintaxis porque aparece incorporado como por ejemplo en algunas formulaciones dice: corrige sus trabajos de acuerdo a las reglas de la lengua, por ejemplo, o sea, ahí yo entiendo que tienen que manejar morfosintaxis pero no está dicho en el programa...”

“es muy ambiguo y eso deja mucha libertad para no hacer”

“es la ambigüedad la que nos lleva a nosotros a tomarlo como referencia nada más”

Frente a esta situación, los docentes demandan a los programas mayor precisión conceptual como explicitación de los sentidos y de los aprendizajes que se quieren lograr en cada nivel.

“falta acotar qué es lo que esperan que uno haga con el lenguaje paraverbal... [falta precisar por ejemplo] vamos a enseñar concepto paraverbal para que los niños sepan tal cosa”

“en esa parte de la conceptualización yo creo que el programa tiene que ser como muy enfático”

“usar la palabra morfosintaxis, usar la palabra discurso, usar la palabra gramática”

“qué es lo que esperan que uno haga con el lenguaje paraverbal”

“nosotros vamos a enseñar concepto paraverbal para que los niños sepan tal cosa”

En la discusión algunos docentes plantean que la falta de claridad en los contenidos no puede atribuírsele exclusivamente al programa de estudios, reconociendo que si bien conocen los temas tratados no manejan algunos conceptos.

“... y a lo mejor no es culpa del programa sino que es culpa de los profesores que no manejamos ciertos términos porque también ha pasado que hay colegas que lo mismo, o sea, no saben lo que es paraverbal, no verbal, pero no es que ellos no lo sepan, o sea, no manejan el concepto y a lo mejor este es el problema”.

Directamente relacionado con lo anterior, los docentes señalan que los programas no entregan orientaciones claras respecto de la profundidad con que se deben trabajar los contenidos,

“cuánta profundidad yo le doy, cuanto tiempo le doy, el ministerio [debería] después de ver muchas salas de clases [determinar] determinó que para lo que quiere que el concepto paraverbal sea realmente utilizado por los niños y comprendido por los niños se necesitan 4 clases o 5 clases”

Respecto de la cantidad de contenidos, no hay consenso entre los docentes. Para un grupo, los contenidos mínimos no son muchos, sino que están poco especificados y se dispersan.

“Yo no creo que los contenidos mínimos sean muchos, lo que pasa es que no están como bien aterrizados y se dispersan y los profesores de repente no saben cómo encaminarse”

Para otro grupo, en tanto, hay exceso de contenidos, particularmente en tema de medios de comunicación. Lo que redundaría en la falta de tiempo para desarrollar hábitos de lectura, de estudio y elementos que les sirvan efectivamente y que le encuentren sentido a su actividad diaria.

“... cada vez que uno revisa viene un énfasis muy grande en medios de audiovisual donde uno se podría perder”

“... medios de comunicación, yo no niego que los niños tengan que leer mucha prensa, que tengan que analizar alguna vez ... pero que sacamos nosotros con tener niños que sepan clasificar la prensa y todo esto, en fin, etc., etc., si al final terminan viendo al Kike Morandé igual”.

“manejan el concepto de medio, comunicación masiva y sus diferentes modalidades comparándolas entre sí, relacionen en forma personal, ... y crítica con los medios de comunicación, leen críticamente los mensajes y los medios de comunicación a través de un texto ... oral y escrito en lo verbal y paraverbal, producen y estructuran adecuadamente textos argumentativos propios de la prensa escrita, analicen críticamente los cómics y los producen en forma personal o colectiva, todas estas cuestiones te dan para un año completo”

Donde sí se produce consenso entre los profesores es en que faltan contenidos. La expresión son muchos los contenidos que sobran pero también muchos los que quisiéramos agregar grafica el sentir de ellos. Escritura (redacción e inclusión de un plan de escritura), gramática y análisis morfosintáctico, son los contenidos que en el sentir de los profesores faltan en los programas del segundo ciclo, o al menos aparecen desdibujados.

“redacción, que son las áreas que hay que meterle mucho trabajo, mucho trabajo y no están”

“que el programa incluyera más escritura, pero la escritura con un plan de redacción porque los niños escriben mucho en forma espontánea, escriba una carta sobre esto, escriba una noticia sobre esto, pero no viene un plan”.

Directamente relacionado con lo anterior, son estos contenidos que faltan los que ellos denominan contenidos obligatorios, puesto que son los elementos básicos que, en opinión de los docentes, se miden en las pruebas de selección para el ingreso a la enseñanza media (particularmente en el caso de aquellos establecimientos que sólo tienen enseñanza básica o de aquellos establecimientos que seleccionan a los alumnos para ingresar a la enseñanza media) y también son contenidos medidos en la PSU.

“... la prueba está basada en comprensión de lectura, vocabulario, léxico; poco a poco se va avanzando en la inclusión de vocabulario técnico, por ejemplo específicamente lo que se refiere a género lírico la figura literaria...”

“... nos obligan a preparar contenidos para la PSU, entonces hay muchos contenidos que tenemos que sacarlos de su contexto”.

Por último, en relación a los contenidos, algunos docentes señalan que hay contenidos “inútiles” en determinados niveles, que son muy teóricos y no tienen aplicación práctica “para la vida” y ocupan tiempo y espacio en el curriculum en detrimento de aprendizajes que son elementales.

“... hay cosas que son absolutamente inútiles, para qué me sirve que los niños sepan los factores de la comunicación en 7° y 8°, me da lo mismo la verdad que los sepan o no los sepan”.

“... no están en que escriban mejor, no están en que lean mejor, no, entonces se pierde mucho tiempo en ese tipo de contenidos que les cuesta los niños a veces y que no son tan elementales”.

ACTIVIDADES PROPUESTAS

Para los docentes del subsector las actividades sugeridas en el programa de estudio son consideradas centrales en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, aún cuando los docentes en su discurso señalan recurrir al programa de estudio en búsqueda de actividades para preparar sus clases, declaran utilizarlas sólo como referentes para diseñar las propias, porque consideran que las sugeridas en el programa no se adecuan a los intereses de los estudiantes de hoy.

“... pero es que nosotros yo creo que tomamos la idea y la transformamos, la innovamos, por eso escuchaba recién a la colega decir: las tomamos de referencia y ahí vamos viendo cómo la articulamos...”

“No las tomo todas porque viene un sinfín de sugerencias de actividades que son muchas, las más innovadoras en realidad, las más creativas las tomo y las coloco en mi cronograma”

“... vienen las actividades que sí coincidimos con las colegas que a lo mejor deben actualizarse sin desechar la importancia del lenguaje formal...”

“... uno tiene que ir generando de alguna manera actividades innovadoras, un poquito más entretenidas para ellas para que le llamen la atención [a los estudiantes]”

Las características de los cursos, generalmente numerosos, imponen limitantes para implementar algunas de las actividades sugeridas, no obstante las evalúen positivamente. Los docentes señalan que es muy difícil desarrollarlas con la cantidad de alumnos de la clase, es más, las consideran utópicas.

Entrevistada: las actividades que aparecen ahí yo estuve viendo, son (...) si tú lees una son utópicas

Entrevistada: utópicas

Entrevistada: tú lees cualquiera, no sé, leer varios tipos de textos y asocia lo leído con sus conocimientos y la diferencia con el contexto cultural en que vive

Todos hablan a la vez

Entrevistada: y que ellos lean y después cuenten cada uno su experiencia”

Entrevistada: 45 niños

Entrevistada: cuanto nos vamos a demorar con 45 niños en la sala

Entrevistada: no se puede

Entrevistada: no te alcanza el tiempo

Los docentes señalan que el programa hay muchas actividades y que es imposible abordarlas en su totalidad, tanto por su cantidad como por la organización de las mismas en las distintas unidades.

“sí, hay muchas actividades, a mí me pasa un poco lo mismo, yo siento que las actividades que plantean son desordenadas”

“... las actividades descritas haces una vez el tema de escribir una noticia y después salta a escribir otra cosa totalmente distinta y si tú miras todos los estudios internacionales y todas las cosas, lo que dicen es que el niño tiene que escribir hasta que lo domine y después pasar a otra cosa y no estar como picoteando, entonces sienten, en lenguaje lo que les pasa a los niños es que finalmente no entienden para donde va la micro”.

“las actividades que hay ahí no apuntan a lo que debieran apuntar porque son muy genéricas, o sea, muy generales y son por lo tanto, inútiles, y yo siento que cada actividad que hay ahí uno pierde cualquier cantidad de tiempo, yo no sé si les pasa al resto, esas actividades dan para mucho rato de conversación de los niños, se dispersan mucho los niños”.

Incluso algunos docentes plantean que estas actividades, a su juicio, son muy abiertas, están hechas para colegios con mayor riesgo y que se adaptan a un cierto tipo de establecimientos o estudiantes.

“ahora, yo creo que estas actividades que aparecen en el programa están más adecuadas para colegios innovadores y con dificultades, con riesgos, con problemas económicos, sociales. Si nosotros hiciéramos por ejemplo en el Instituto alguna de esas actividades los alumnos pensarían que no estamos haciendo clases”.

ORIENTACIONES y SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

Consultados acerca de las sugerencias de evaluación que entrega el programa de estudio, los docentes señalan que constituyen un elemento de mucha utilidad y son considerados como el mejor componente del programa de lenguaje, señalando que son pertinentes, variadas y exigentes.

“las actividades de evaluación yo las encuentro mucho más exigentes que todo lo que trae el programa”.

“... a mí me encantan sobre todo esa evaluación que hay de pauta de grupo”...

Muchos docentes manifiestan además, gran valoración por estas sugerencias y orientaciones toda vez que llenan un vacío de conocimiento sobre evaluación en los inicios de la reforma del currículum del sector.

“fueron súper útiles de primero cuando a nosotros nos dijeron viene la reforma y nos entregaron todo, y evaluación, no sabíamos nada, hay una evaluación de procesos ¿qué es una evaluación de proceso?, tampoco y sucede que si uno empezaba a mirar aquí, vienen hechitas”.

En el mismo sentido, son particularmente valoradas las sugerencias para la evaluación grupal, no obstante consideran que son insuficientes y por tanto demandan mayor cantidad.

“No son suficientes nos pueden enseñar mucho más, entregándonos... mucho más. Por ejemplo aquí salen autoevaluaciones, se las voy a mostrar, pasando a ser prácticamente en los transversales”.

Por último, aún cuando los docentes valoran las orientaciones y sugerencias de evaluación de los programas de lenguaje, hay voces que plantean que existen incongruencias entre lo que plantea el programa y lo que plantea al mismo tiempo la carta de navegación del propio establecimiento, que se orienta hacia el Simce y la PSU.

“... a mí me parece lamentable llegar a la conclusión que (...) yo siento que hay una incoherencia, no tiene que ver con el programa, sino que hay una incoherencia en la educación, en el sistema, yo no puedo entender que se planteen actividades como las que aparecen en el programa y luego la medición sea una prueba corta cabezas, me parece que si los programas son así entonces los niños deberían dar una prueba de dramatización, de medios, que discutan, que argumenten”.

ESTRUCTURA DE LOS PROGRAMAS

La mayor demanda de los docentes de lenguaje respecto de los programas de estudio es una organización secuenciada de los contenidos, idealmente por ejes temáticos; la percepción mayoritaria de ellos es que los programas del sector son “desordenados”.

“creo que la estructura, la estructura que tiene el programa no es, no es motivadora, no es motivadora, porque yo quiero buscar contenidos y tengo que empezar a leer de atrás para adelante,..., parece que lo vi en la segunda, parece que lo vi en la tercera unidad, me entiende, en esto de la estructura no lo encuentro ordenado, no hay una secuencia de ordenar el programa, pero las evaluaciones yo las encuentro”.

“si tuviera que perfeccionar algo del programa a ver, yo encuentro muy diferentes los programas de media a los de 7° y 8° porque en media están los componentes, los ejes temáticos que facilitan mucho más el trabajo”.

Junto con la secuencia, la progresión entre niveles es un importante aspecto que los docentes relevan como necesario de mejorar.

“es perfectible en los programas, yo creo que eso, la relación que existe entre un nivel y el otro para que al alumno le quede claro qué es lo que tiene que aprender en 7° y qué es lo que tiene que aprender en 8° y así me va a quedar claro a mí como profesor. Y lo otro la secuencia y establecer los ejes temáticos”.

Finalmente, y más relacionado con el tratamiento de los contenidos, los profesores señalan que se debe utilizar un lenguaje más sencillo de manera que sea comprensible para los jóvenes que están ingresando a la docencia, como también para aquellos docentes que sin tener mención o especialidad en lenguaje, tengan que asumir el subsector”.

“... hay mejoras que hacerle, o sea, que hay que estructurarlo mejor, que hay que utilizar un lenguaje más liviano, más acorde, insisto, también es bueno por los jóvenes que van ingresando, que van ingresando porque para ellos es complicado, nosotros también con los practicantes tenemos problemas: porque aquí sería a lo oral o a lo escrito, ..., en ninguna parte dice gramática, en ninguna parte dice literatura, en ninguna parte dice comprensión lectora, no, lo tiene que sacar, deducir haber, qué es lo que vas a ver”.

4.2 SUBSECTOR DE LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN – ENSEÑANZA MEDIA

Se realizó una entrevista grupal con docentes de establecimientos municipales y particulares subvencionados que dictan clases en Enseñanza Media que se efectuó en la ciudad de Concepción, Octava Región. El análisis que sigue se basa en la transcripción de dichas entrevistas.

ACCESO Y USO DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

Si bien todos los docentes entrevistados tienen acceso al programa de estudio del o los niveles en que hacen clases, no todos dicen contar con un ejemplar para su uso personal. Algunos de los docentes que disponen de un ejemplar de él o los programas en papel para uso personal, indican que llegaron al establecimiento, otros que los obtuvieron en los cursos de perfeccionamiento a los que asistieron o incluso comprándolos ellos mismos.

Entrevistada: es del departamento

Entrevistada: del departamento

Entrevistada: yo tengo algunos

Entrevistador: quien no tiene para uso personal

Entrevistado: yo

“La verdad es que nosotros queremos en forma personal los libros, o sea, en el grupo de nosotros, el grupo de profesores nosotros hemos adquirido en forma personal, ya sea fotocopiando o pagando por el texto...”

También señalan varios docentes que aún estando en posesión de los programas en formato CD y que, en menor medida, acceden a ellos desde la página Web del Ministerio, prefieren trabajar con el formato en papel porque es más útil y práctico, y que no todos tienen acceso a computador o Internet.

Entrevistada: por que uno lo puede llevar a cualquier parte y leerlo

Entrevistado: lo puede llevar en la locomoción y lo va leyendo

Entrevistado: lo puedes llevar a la cama y lo va leyendo

Entrevistado: ... uno puede llevarlo a cualquier parte, en cambio no todos tenemos notebook para trabajar

Entrevistada: yo también digo lo mismo porque se tiene la noción de la misma... se tiene la intención de que todos los [profesores] tienen computador y esa es una mentira

Entrevistada: así es

“Entrevistada: porque hay muchos colegios que no tienen esa realidad que tenemos nosotros, nosotros de alguna manera tenemos un alumnado tipo clase media y media [baja] incluso, pero nosotros no tenemos, no todas las alumnas tienen el mismo [nivel] gracias al laboratorio de computación las niñas pueden ir a hacer sus trabajos, a imprimir, etc., etc., pero no todos tienen acceso a eso, nosotros tenemos que trabajar con lo que tenemos”.

USO Y FRECUENCIA DE USO

El uso de los programas de lenguaje por parte de los docentes de media, es básicamente para la planificación, lo que suele realizarse a lo menos dos veces al año. Sin señalar frecuencia, algunos de ellos declaran utilizar los programas para seleccionar actividades a realizar en clases o sugerencias de evaluación.

“Si trabajamos por supuesto con los programas porque esa es nuestra guía sin lugar a dudas

“Nosotros los leemos cuando planificamos y después cuando tenemos algunas dudas vamos a él, donde sí personalmente utilizo el programa y trato en lo posible de aplicar las actividades es en el formación diferenciada (...) por qué, porque está muy ambiguo, es tan amplio el tema, entonces uno no sabe como atrapar estos electivos, antiguamente llamados así, entonces hay que remitirse al programa para ir viendo el estado de avance y ver que se hace con los chicos en la medida en que pasa el año, eso es lo que puedo decir”.

El programa de estudio es para la mayor parte de los docentes el referente en donde encuentran los contenidos mínimos, sugerencias para el desarrollo de actividades, como orientación al momento de la evaluación y en conjunto o en complemento de material del establecimiento o propio del docente.

“... efectivamente nosotros trabajamos con los planes y programas, yo diría muy cercano, en el momento en el que nosotros tenemos que ofrecer a nuestros alumnos que es un liceo para todos, nuestra gran oferta que son las actividades, algunas sugerencias tomamos en forma muy generalizada y después las potenciamos conforme a las características que tienen”.

“Utilizamos los libros del ministerio de educación, al igual que Claudita también vamos readecuando, preparando guías de nuestra autoría y vamos complementando los programas”.

COMPONENTES DE LOS PROGRAMAS

De la conversación con los docentes, se observa que los componentes más utilizados de los programas, tanto para la planificación como para la preparación de clases son los contenidos y las actividades, tanto para el desarrollo de los contenidos como de evaluación. A partir de ellos y complementando con otros materiales, los docentes estructuran el trabajo en el aula, organizan los contenidos y realizan las actividades y son un referente para la evaluación.

Aún cuando los docentes en su discurso señalan recurrir al programa de estudio, incluso de grados anteriores, en búsqueda de actividades para preparar sus clases, declaran utilizarlas sólo como referentes para diseñar las propias.

“Nosotros en el colegio desde 7º en adelante hay especialistas, o sea profesores de media hacen matemática, hacen biología, hacen lenguaje, nosotros planificamos por unidades, no sé si todos lo harán así, pero tenemos nuestras unidades y vamos adecuando el programa dependiendo, de acuerdo a la unidad vamos sacando los contenidos y a mí me ha servido mucho el modelo de 7º porque vienen unidades integradas y ahí se toman los contenidos que están puestos en el programa y vienen las unidades sugeridas armadas y realmente son entretenidas, realmente son buenas y a las niñas las entusiasma, las mantiene atenta y ese es el modelo que más o menos yo he seguido para ir haciendo

los otros cursos de 1º a 4º con el nombre de fantasía de la unidad y tomando algunas actividades, por supuesto que hay que ir sacando, hay algunas que en la práctica no se pueden mucho realizar, pero en general, encuentro yo que las actividades sugeridas son buenas y lo otro que iba a contar es sobre la, justamente las pautas porque hay tantas pautas de evaluación, hojas de cotejo, pautas de observación que sirven, que sirven para aplicarlas”.

Del mismo modo, emerge la referencia a las sugerencias de lectura que se presentan para el desarrollo de las actividades a lo largo del programa.

“... también nos referimos a los textos de lectura complementaria, también nos basamos ahí para las lecturas domiciliarias de los alumnos con el listado que aparece acá”.

CONTENIDOS DE LOS PROGRAMAS

Respecto de los contenidos de los programas, los docentes señalan que los programas no plantean un orden interno, que no hay una clara secuencia entre niveles y particularmente una buena articulación con 7º y 8º.

“Bueno yo trabajo con 7º también y 8º y también con la media, entonces tengo esa posibilidad de saber qué es lo que se ve en 7º, en 8º y también poder hacer una continuidad en la media, es distinto. Por ejemplo en la básica, en segundo ciclo hay cinco ejes temáticos: comprensión oral, comprensión escrita, dramatización, literatura y medios de comunicación; en la media está comprensión oral, comprensión escrita, literatura y medios masivos de comunicación, entonces también es bastante amplio porque por ejemplo en dramatización se incluyen cosas que uno ve también en género dramático y un montón de contenidos que pueden estar allá o pueden estar acá y quizás esa es la gran dificultad que tenemos los profesores al saber cómo podemos tomar esos contenidos con el grado de complejidad que corresponde a cada nivel y aplicarlo”.

“Yo creo que tienen que ver mucho esto porque están dados los ejes y quizás a lo mejor habría que estructurar un poquitito porque cuesta un poco el sacar un eje de acá y tomarlo allá, además que todo esto no es como antes que primero pasamos gramática, gramática, literatura, literatura, ahora va todo junto, entonces tenemos que ir buscando nosotros mecanismos para poder estructurar una clase, planificar esa clase, que también ese es otro problema la planificación de la clase, entonces yo creo que están dados los ejes, quizás faltaría especificar como ..., especificar qué es lo que se quiere en cada curso, ... que contenido específico, en qué grado más o menos, quizás uno también tiene que adecuar a los alumnos... ”

“... no están bien coordinados, no están bien conectados uno con otros, no están bien creados”.

A nivel de la organización interna de los programas, las propuestas son en opinión de los docentes poco estructuradas y por tanto difíciles de implementar, particularmente la referida a 1º medio.

“[En una reunión de departamento del establecimiento se planteaba] que el orden en que estaban entregados los contenidos de 1º a 4º era un sistema holístico, entonces eso no nos sirve a nosotros para el nivel del liceo para todos donde el niño necesita una cosa más consistente y de forma más ordenada; los colegas planteaban que se ordenaran los programas y los contenidos a lo mejor por género, por ejemplo ver en forma amplia todo lo que es género narrativo en 1º, lírico, y así ir subiendo, o bien en forma cronológica como era antiguamente, empezábamos con un periodo de la historia y

seguíamos hasta la actualidad, eso planteaban ellos, decían que por ejemplo, otra de las cosas es que es muy amplio sobre todo el de 1°”.

“No sé si a ustedes le ha pasado que es la inquietud de mi departamento que nosotros no hemos tenido ningún problema por ejemplo en la unidad de 3°, en los planes y programas de 3°, de 2° y de 4°, pero 1° atroz, no hayamos como, porque viene como tan picoteado para allá, para acá y uno no haya cómo ensamblarlo, o sea, yo le digo, nosotros somos nueve colegas y a los nueve tenemos la misma inquietud”.

“... por ejemplo 2° están todos trabajando súper bien, 3° igual, pero 1°...”

Frente a ese escenario surgen acomodados o adaptaciones que en algunos casos se han realizado, en donde se procura conciliar la propuesta curricular con las prácticas del establecimiento anteriores al cambio del currículum.

“Nosotros antes de la reforma trabajábamos por ejemplo, literatura, trabajábamos en el primer año literatura chilena, en el segundo año hispanoamericana, tercer año español y 4° universal, porque lo que queríamos lograr es ir ampliando un poco el conocimiento de los niños. Sucede que luego vino a reforma, sabemos que tenemos los 4 grandes tipos de discursos en cada uno de los niveles, pero el liceo de todas manera siguió con el programa que teníamos antiguamente, entonces sí privilegiábamos el discurso dialógico por ejemplo en 1° año pero las lecturas domiciliarias, las literatura que nosotros trabajamos en 1° es literatura chilena, privilegamos la literatura chilena, en 2° hispanoamericana, en 3° española y en 4° universal”.

Al mismo tiempo, algunos docentes plantean que en los programas falta de claridad en algunos contenidos. Falta de claridad que algunos docentes señalan que se han visto en la necesidad de retomar algunos conceptos.

“... por diferentes circunstancias, [hemos tenido que] retomar algunos conceptos, algunos contenidos y ahí podemos entender por qué el programa, porque el programa no es claro por ejemplo en relación al manejo de conceptos dentro de todo, dice: discurso dialógico, discurso expositivo, discurso argumentativo y público, pero cada discurso tiene una cantidad de conceptos impresionante y esos conceptos esos los va descubriendo a medida que uno va estudiando”.

Frente a esta situación, al igual que en el caso de segundo ciclo básico, los docentes demandan a los programas mayor precisión conceptual como explicitación de los sentidos y de los aprendizajes que se quieren lograr en cada nivel.

Por otra parte, un importante grupo de docentes¹ plantean que los CMO son máximos y no se ajustan a las realidades de sus alumnos.

“A nivel de programas nos encontramos con que está la diversidad de niveles de preparación que traen los muchachos, lo que nos ocurre es que nos encontramos, por así decir, aplicando de repente en 1° medio programas de repente de 7° año”

¹ Gran parte de los cuales trabajan en Liceos para todos.

“los niños llegan en tan precarias condiciones en cuanto a intelecto, a manejo del lenguaje que nosotros tenemos que empezar a veces por trabajar con cosas de enseñanza básica, o sea, yo le diré que aplicar copias en 1° es una tarea que hacemos porque los niños no saben ni siquiera hacer las letras”.

“El problema radica en que los programas están pensados, como ya se ha dicho, en niños que son totalmente normales, (...) nosotros como profesores que estudiamos para atender a niños normales, cómo atendemos a estos niños que no están ni ahí, porque sus intereses son otros, uno está haciendo clases y ve todo esto, los alumnos se agarran a puñetes, a combos, entonces como puede pasar un programa, como podríamos nosotros implementar un programa para estos alumnos si nosotros no estamos preparados”.

“... la verdad es que es abrumador y casi desmotivador para nosotros los profesores trabajar tan directamente con el programa porque los objetivos son tan grandes y nuestros niños dan tan poco porque vienen muy mal preparados, que para nosotros es muy desmotivador, muy desmotivador”.

Por tal razón, los docentes plantean que deben hacer un proceso de readecuación de los contenidos a partir de esas realidades y que esa readecuación va muy por el lado de disminuir y adaptar para reforzar conductas que los alumnos supuestamente tendrían que tener pero que no la tienen.

“... entonces hay que adecuar el programa pero drásticamente y aún así nos quedamos medios cortos, yo me refiero a los contenidos porque en el medio en que uno trabaja como que los alumnos no vienen preparados para lo que se les viene”.

“... acá en 1° medio nosotros nos encontramos con a veces con verdaderas lagunas y en muchos casos con verdaderos mares y océanos, temas que ni siquiera han visto nunca (...) que producen un atraso, un atraso. Mira, nosotros no es queramos enseñar menos, no, es porque existe una variedad de cursos que nos obliga”.

“... cuando planificamos las unidades (...) nosotros decíamos cómo pretenden que todos estos aprendizajes esperados se logren en nuestras alumnas, imposible, pero de ahí eso nosotros lo tuvimos que transformar a unidades, tuvimos que sacar, tuvimos que ir reduciendo porque en la práctica no se puede”.

“... escribir, y nosotros nos damos en trabajo algunas veces en algunos cursos de pedirles copias y las revisamos y los míos después logran soltar y trabajar más en la aparte de escritura, o sea nosotros tenemos en el manejo del lenguaje mucha precariedad, en vocabulario por ejemplo, lo que se nos pide en lenguaje en cuanto a que el niño sepa hablar, sepa dialogar, es tan enorme el objetivo para nosotros porque los niños, yo diría en un 20% de su vocabulario son puras groserías ... son palabras todas cortadas y ahora con este proceso del Chat, entonces se está incorporando eso también a la escritura y de alguna u otra forma tratamos de convencer a los chiquillos de que escribamos las palabras completas por ejemplo el que me pongan una K y anda más, sin que nos escriban que, y yo me he encontrado con niños que en 1° medio no saben escribir que, no saben escribir, porque cuando yo les digo : no hijo, escríbelo, no me pongas una K, escíbeme que y no saben escribir que”.

Por último, los docentes manifiestan preocupación y plantean sentirse tensionados por las evaluaciones externas, particularmente la PSU.

“... también pensar en los objetivos particulares que tiene cada establecimiento educacional, porque no todos los colegios tienen los mismos objetivos, hay colegios que preparan para la vida por ejemplo, para

el mundo del trabajo, y en el caso de nosotros por la presión del medio nos obligan a preparar contenidos para la PSU, entonces hay muchos contenidos que tenemos que sacarlos de su contexto, etc., y precisamente nos inquieta a nosotros el ritmo de avance de la apertura de los contenidos de la PSU porque al parecer en este minuto si bien es cierto que la mayor parte de la prueba está basada en comprensión relectura, vocabulario, léxico, poco a poco se va avanzando en la inclusión de vocabulario técnico, por ejemplo específicamente lo que se refiere a género lírico la figura literaria, de repente hay una palabra en una prueba de ensayo, nosotros nos damos cuenta de esos cambios, de esas inclusiones por las pruebas que vamos haciendo, y de repente pensamos este término y las alumnas no lo conocen, lo preguntan y uno tiene que irlo incorporando”.

ACTIVIDADES PROPUESTAS

Aún cuando los docentes en su discurso señalan recurrir al programa de estudio en búsqueda de actividades para preparar sus clases, declaran utilizarlas sólo como referentes para diseñar las propias, porque consideran que las sugeridas en el programa no se adecuan a la realidad de los establecimientos en donde trabajan, ya sea por el tipo de estudiantes como a nivel de recursos para desarrollar las actividades propuestas.

“... y tratamos de adaptar las actividades porque algunas no son posibles de aplicar dentro del grupo de alumnos que tenemos nosotros”.

“... las actividades en realidad, así como aparecen, nosotros no las aplicamos, es muy difícil llevar a cabo algunas de las actividades”.

tanta actividad, porque esto solamente es actividad, una cantidad impresionante de actividades que en definitiva es poca la gente yo creo, más todavía con la realidad que tienen ustedes, que lo aplican, grabaciones, videos, música, grabe una película, grabe tal programa de televisión, grabe tal radio, presente una obra de teatro, entonces nosotros quizás, incluso el colegio donde trabajo yo no tenemos el acceso para hacerlo ni el tiempo tampoco, porque los profesores andamos siempre corriendo, entonces eso es lo quería apuntar”.

En aquellos pocos casos que dicen que es posible desarrollar las actividades propuestas, plantean que esto solo es posible a partir de 2° medio.

“Por ejemplo el programa de 2° medio viene bien, uno lo puede trabajar ordenadamente, con actividades diferentes, cada una con sus actividades, pero 1°...”

ORIENTACIONES y SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

En lo referido a las orientaciones y sugerencias de evaluación, aún cuando los entrevistados consideran que son adecuadas, casi no hacen referencias a ellas, salvo para manifestar necesidades al respecto.

“... el tema de la autoevaluación, la post evaluación, la heteroevaluación, que a nosotros siempre nos piden háganlo, pero cómo lo hacemos, entonces no sabemos quizás muchas veces construir los instrumentos que incluyan ese tipo de evaluación, generalmente hacemos nosotros la evaluación y después conversamos con los chiquillos cómo les fue, etc., pero no hay nada que sea más concreto donde ellos puedan, o sea, igual lo hemos hecho a lo mejor, hemos tomado nosotros una especie de

conocimiento visceral quizás de evaluar, de que ellos se evalúen, sacamos el 20%, se lo sumamos a la nota que tenemos nosotros, pero también es una cuestión bien al aire, entonces a lo mejor especificar, traer que se yo, un manual aparte cómo podemos incluirlo, cómo podemos hacer los instrumentos de evaluación, los instrumentos de evaluación...”

“... yo incorporaría una evaluación, aparte de los instrumentos, establecer la diferencia porque nosotros cuando hablamos de evaluación tenemos que hablar de instrumentos de evaluación, criterios de evaluación y estrategias de evaluación, eso, por lo menos planteadas como propuestas”.

Siempre en el plano de las necesidades de evaluación y frente a la tensión de los docentes respecto de las pruebas de evaluación externa los docentes manifiestan un desencuentro entre sus prácticas evaluativas y las de las evaluaciones externas, a lo que se suman las exigencias de algunos establecimientos.

“A mí me gustaría que el programa fuera más accesible, que no solo recurramos a él para planificar, porque la verdad es que nosotros cada vez que lo utilizamos es solamente para planificar y como decía la colega, aquí podría aparecer un anexo con instrumentos de evaluación, con pautas de cotejo, pautas numéricas, conceptuales, con rúbricas, nosotros no solamente evaluamos con pruebas escritas, tenemos mil formas de evaluar y cada uno aplica un criterio distinto, entonces si aquí los criterios están unificados nosotros vamos a poder mejorar en ese sentido cómo se está evaluando y por último va más enfocado también a la evaluación externa porque muchas veces nosotros evaluamos de una manera y las evaluaciones externas SIMCE, PSU es totalmente distinto”.

ESTRUCTURA DE LOS PROGRAMAS

La mayor demanda de los docentes de lenguaje respecto de los programas de estudio es una organización secuenciada de los contenidos, pensarlos de acuerdo a una misma organización temática en todos los niveles; la percepción mayoritaria de ellos es que a los programas del sector carecen de orden.

“... entre las cosas que se señalaba en el departamento era que el orden en que estaban entregados los contenidos de 1° a 4° era un sistema holístico, entonces eso no nos sirve a nosotros para el nivel del liceo para todos donde el niño necesita una cosa más consistente y de forma más ordenada”.

“(...) los colegas planteaban que se ordenaran los programas y los contenidos a lo mejor por género, por ejemplo ver en forma en forma amplia todo lo que es género narrativo en 1°, lírico, y así ir subiendo, o bien en forma cronológica como era antiguamente, empezábamos con un periodo de la historia y seguíamos hasta la actualidad, eso planteaban ellos, decían que por ejemplo, otra de las cosas es que es muy amplio sobre todo el de 1°”.

Y más allá del sector, un docente plantea la necesidad de secuencia y coherencia no sólo al interior del subsector sino que se amplíe a otros subsectores, en la búsqueda de una sincronía y afianzamiento de los aprendizajes del nivel de los estudiantes.

“... requiere modificaciones sustanciales en los planes y programas en el sentido por ejemplo de encontrar puntos de conexión entre las distintas actividades, distintas asignaturas o como se llaman ahora (...) buscar puntos de conexión de modo que vaya más allá de las simples coincidencias que por así decir le profesor el profesor de lenguaje esté pasando una obra chilena el profesor de historia esté pasando el mismo momento histórico, sino que vaya también a otro asunto que tiene mucha incidencia

no solamente en lenguaje sino que en todas las asignaturas que son los pensamientos lógicos de razonamiento por ejemplo”.

Finalmente, frente al anexo de obras literarias sugeridas, los docentes tienen reparos a las actuales y, por tanto, proponen revisar y organizar las obras sugeridas según niveles y a su disponibilidad tanto en los establecimientos como en el mercado

“... lo otro es con respecto al anexo obras sugeridas, es sumamente reiterativa, nosotros la hemos analizado, los textos se repiten de 1º a 4º medio, no están divididos realmente por niveles y lo otro es que existen obras que no están, o sea, hay obras muy buenas interesantes pero que los chicos no tienen como comprarlas porque no hay en las librerías, entonces, claro sugieren, sugieren, pero no hay acceso a ellas o muy elevado el costo también”.

Y facilitar el acceso, desde las bibliotecas escolares, al material sugerido en los programas”.

“... en relación a las bibliotecas de, los establecimientos, o sea si te están proponiendo, por favor, hacer llegar, implementar las bibliotecas porque realmente cómo vamos a poder enfrentar esta situación”.

4.3. SUBSECTOR DE MATEMÁTICA SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Se realizaron dos entrevistas grupales donde participaron docentes de establecimientos municipales y particulares subvencionados de Santiago y Concepción, que dictan clases en el segundo ciclo de la Educación Básica. El análisis que sigue se basa en la transcripción de dichas entrevistas.

ACCESO Y MANEJO DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

La mayor parte de los entrevistados de la Región Metropolitana trabaja con programas de estudio de propiedad de los establecimientos, ya sea en formato impreso o digital; varios de ellos obtuvieron un ejemplar mientras realizaban cursos de perfeccionamiento y algunos recibieron un CD que les proporciona el propio establecimiento para su uso personal. Unos pocos docentes deben compartir los ejemplares de los programas con otros colegas del subsector.

A diferencia de lo señalado por docentes de otros subsectores, para los profesores de matemática el formato digital les resulta más cómodo de utilizar, ya que con él pueden reproducir más fácilmente las imágenes contenidas en los programas:

“... es de mucha más utilidad el que está en Acrobat porque uno puede sacar de ellos mismos las imágenes que están para poder trabajarlas en algunas evaluaciones y en algunas actividades”.

Un entrevistado señala que su establecimiento trabaja con planes y programas propios, por lo que el acceso a los programas elaborados por el Ministerio fue tardío; actualmente están trabajando con ellos y los cursos de perfeccionamiento realizados han sido de mucha utilidad para su implementación:

“ellos tienen sus propios programas ya, entonces la verdad es que costó varios años para que esto llegara a los profesores, porque ellos tenían sus programas y ellos querían que nosotros trabajáramos con sus programas, pero ya actualmente estamos trabajando con los programas. Por qué yo digo esto, porque el ministerio incluso dio unos cursos para los profesores, para enseñarnos cada uno de los aspectos, y yo lo hice, y me tuve que salir del sistema para conocer los programas, pero al final se está trabajando en esto”.

Una realidad distinta declaran los docentes de la octava Región; en este caso, la mayoría de ellos hace notar que no cuenta con programas de estudio de su propiedad y deben trabajar con los del establecimiento. Según señalan algunos docentes, hay establecimientos que no cuentan con una copia de los programas en ninguno de sus formatos. También existe una opinión diferente a la de los docentes de la Región Metropolitana respecto al formato de CD ya que los docentes de la Octava Región consideran que no es cómodo para trabajar y prefieren contar con un ejemplar impreso. Estas opiniones se traducen en un reclamo generalizado y en una demanda por acceso a los programas impresos, los que según los entrevistados debieran constituir un material imprescindible e infaltable, no sólo en los establecimientos, sino que en cada profesor si se quiere que todos los alumnos del país logren aprender:

“Quizás una de las propuestas más importantes es que no debería haber ningún profesor sin este material porque la idea del ministerio pretende que todas las actividades genéricas que van a ir en estos módulos sean hechas por todos los alumnos de Chile”.

Con el objetivo de que los docentes conocieran todos los programas del subsector, desde la Educación Básica a la Educación Media, en un grupo de establecimientos realizaron el ejercicio de alinear todos los programas de estudio, en la perspectiva de dar continuidad a los contenidos entre un nivel y el siguiente:

“... para tener una transversalidad entre lo que es básica hasta 4º medio hace varios años atrás se me encomendó hacer un lineamiento de los planes y programas cosa de que el profesor de 3º básico pudiera mirar el 3º, con el 2º y con el 4º, con proyección... el objetivo era de que el docente, cualquiera fuese, cualquiera de los 7 colegios, pudiera en un determinado momento en pocas hojas, y no en 12 o 14 libros, ver toda el área de matemática en su conjunto para ver de cómo se comienza a cómo se termina y por qué es necesario que haya toda esta transversalidad y conocerla tanto de antes, durante, en el curso que estoy, y después”.

Si bien para la docente a cargo de esta tarea, realizar este trabajo de alineación se justificaba por el desconocimiento que los docentes jóvenes tienen sobre los programas de estudio, en la medida que las entidades formadoras no trabajan las mallas curriculares, otra docente acota que su experiencia al respecto es distinta. La formación universitaria de esta docente recién titulada incluyó el trabajo con los programas de estudio por lo que le resultan conocidos:

“Yo recién vengo terminando entonces yo me eduque y me forme con estos planes y programas, entonces trabajé al revés y al derecho con estos planes y programas, entonces para mí es como muy normal trabajar con ellos y de hecho ahora en el colegio donde estoy yo, es un colegio nuevo que este año empezó a funcionar y todos los profesores que estamos ahí tenemos todos más o menos la misma edad, otros más jóvenes, y se da mucho que vienen recién saliendo entonces para todos es súper familiar trabajar los planes y programas”.

COMPONENTES DE LOS PROGRAMAS

En términos generales, los componentes de los programas más utilizados por los docentes son los contenidos y las actividades. En relación con los contenidos, el mayor uso se da al momento de planificar las clases en tanto que las actividades se utilizan selectivamente, dependiendo de los contenidos a trabajar en cada una de ellas:

“Ahora, en el trabajo claro partimos con los planes y programas las planificaciones, planificamos por unidades pero además diariamente, entonces lo uso para esas cosas”.

Los docentes distinguen entre la planificación de clases, instancia donde recurren mayormente a los programas, de la preparación de las clases donde el programa es sustituido por los textos escolares:

Entrevistado 1: sí, para planificar sí

Entrevistada 2: sí, y para sacar actividades

Entrevistada 3: pero para hacer clases no

Entrevistada 2: digamos que para sacar una que otra actividad porque tampoco podemos sacar todo de allí

Entrevistado 1: de alguna manera para cumplir con los contenidos mínimos obligatorios y las actividades genéricas, para enmarcarse dentro de esto, porque uno planifica y uno prepara clases, son dos cosas distintas

Entrevistadora: son dos cosas distintas

Entrevistado 1: claro

Entrevistadora: ¿y en lo cotidiano para preparar las clases?

Entrevistado 1: recurrimos a los textos antiguos

CONTENIDOS DE LOS PROGRAMAS

Entre los contenidos que los docentes señalan que deben ser revisados está el referido a relaciones proporcionales y al conjunto Z; al respecto, algunos docentes expresan la necesidad de que estos contenidos vuelvan a formar parte de los programas de 8° y 7° básico respectivamente:

“... siempre me llamó la atención por qué Z, el conjunto Z lo sacaron, o sacaron de 7° y lo llevaron a 8° viendo ahora que en 8° están los SIMCES entonces como hay preguntas, muchas del conjunto Z, está muy encima el pasarlo, entonces yo siempre lo veo en 7° año, incluso uno debiera incorporarlo ya en 5° decirles ya que hay una recta, una prolongación... una primera propuesta personal mía es que el conjunto Z volviera a 6° básico, es decir, no sé todos, no si están de acuerdo conmigo, pero eso lo traía muy pendiente por qué Z lo sacaron del currículum mismo, de la malla curricular de 7° año, pero como le digo que lo encontraba súper importante”.

La sugerencia es especialmente válida para el conjunto Z, ya que al disponer de dos años los alumnos para aprenderlo, se asegura que ingresen mejor preparados a enseñanza media:

“Me llama mucho la atención lo que manifiesta el profesor, cuando sacaron el conjunto Z y agregaron relaciones proporcionales en 7°, que era una unidad que se veía antiguamente en 8°, a mí me daba la impresión que cuando lo sacaron, en realidad esto lo pensé, que a lo mejor el alumno no estaba como tan preparado para entender el conjunto Z, en realidad lo que significaba la extensión y todo ese cuento, pero las alumnas en realidad como que tienen gana, porque ellas lo escuchan, como que tienen ganas de que vuelva, también opino que debería aparecer. Soy profesora de enseñanza media, por lo tanto, en 1° medio tú te enfrentas con ese problema, que los alumnos vienen como con un barniz, claro, porque no alcanzan a verlo muy extenso, es como un barniz en 8° entonces esa es la problemática que se nos presenta desde 1° a 4° medio, así es que yo insisto en que se debería sacar relaciones proporcionales de 7°, volverlas a 8° y empezar en 7° el conjunto Z”.

Un docente acota que este contenido está presente en la realidad cotidiana de los niños, a través de los medios de comunicación y la entrega de diversas mediciones, por lo que indirectamente se trabaja el concepto y no sería necesario situarlo en un nivel específico:

“Pienso que el conjunto Z los niños lo ven a diario, entonces uno desde 5° año ya lo está tomando, cuando ellos en la televisión ven la temperatura, temperaturas bajo cero, puntos que gana, puntos en contra, entonces en forma bien suave se les va imponiendo ya el conjunto Z, así es que considero que uno ya desde chico parte con eso”.

Otro docente complementa y refuerza esta idea, y propone además formalizar su tratamiento no sólo por su pertinencia, sino que además resulta un contenido que motiva a los alumnos:

“estaba escuchando a algunos colegas sobre el conjunto Z, y yo pienso que sí, deben ir en 7º, en 7º y sacar las relaciones proporcionales de 7º año para volverlas a 8º, creo que eso no fue una buena medida, no fue muy oportuna, no siendo mala, pero no fue la más oportuna en realidad... yo creo que los números Z los chiquillos sí se motivan, se motivan mucho con esa numeración, porque mire, yo trabajo en una escuela de varones, entonces, ellos, qué se yo, las temperaturas, el fútbol, el básquetbol, todo lo que sea deportivo a veces, lo a favor y lo en contra, partimos de eso, lo que, que se yo, cuanto ganancia puedo obtener en un depósito, cuanto pérdida puedo tener en un depósito, hay una infinidad de utilidades en la vida diaria que nos sirven montones”.

Respecto de relaciones proporcionales, algunos docentes señalan que este contenido les exigió aprender algunos contenidos que en los programas anteriores no estaban:

“hay un contenido que tenía que estudiarlo... el porcentaje en 8º, el porcentaje comercial, hay un ámbito comercial, porque yo veía antes los tres casos de porcentaje y después aparecieron todo lo, la ganancia, pérdida, por ahí tuve que meterme a estudiar un poco más ese capítulo”.

Para una docente, y en comparación con los anteriores programas de matemática, los actuales requieren incorporar teoría de conjunto; en su opinión, esta materia ayuda a los alumnos a desarrollar el razonamiento lógico:

“Yo echo de menos, para mí, yo siempre pienso que las matemáticas tienen mucho que ver tanto con la entretenimiento, pero también con el pensamiento lógico, entonces yo siempre eché de menos, cosa que los colegas siempre me decían que no sirven para nada, los conjuntos (...) yo creo que por ahí también les enseñamos a pensar a los chiquillos que era lo más importante en esta asignatura, pensar, pensar, porque si bien es cierto, claro los chiquillos se entretienen haciendo geometría y haciendo cosas bonitas, no sirve mucho para pensar, sirve para entretenernos”.

Otros docentes comparten esta idea y sugieren que se incorpore desde el primer ciclo de educación básica:

“Referente a la teoría de conjuntos, yo estoy haciendo un post título en matemática en la universidad de Concepción y los profesores en geometría y bueno, en aritmética igual decían que esa era la base para tener un pensamiento lógico sobre todo porque tiene mucho lenguaje...”

Un contenido de 7º básico que los docentes de ambas regiones reconocen trabajar muy superficialmente son los diferentes sistemas de numeración; las razones de ello no aluden a falta de tiempo o nivel de dificultad, sino más bien a relevancia de la temática:

Entrevistado 1: mire, se ve muy por encima porque son los diferentes sistemas de numeración

Entrevistado 2: yo encuentro que no tiene mucha relevancia eso, no lo encuentro tan relevante.

Los docentes de la octava región escasamente valoran la utilidad de este contenido y consideran suficiente abordarlo a partir de trabajos de investigación grupales que encargan a sus alumnos:

Entrevistado 1: es que la binaria es por la computación casi más, se ve muy encima; yo les doy a los niños trabajos de investigación, lo analizamos un poquito en clases y después investigación por grupo y ellos exponen, así lo hago yo

Entrevistado 2: da como para hacerlo con investigación

Entrevistado 1: con trabajos grupales y es entretenido

De acuerdo a lo expresado por estos entrevistados, no les resulta fácil reconocer el sentido de enseñar este contenido:

Entrevistado 1: son distintos sistemas pero es más que nada para que los niños se den cuenta de que hay distintas reglas para los sistemas de numeración, más que nada eso

Entrevistado 2: exacto

Entrevistado 1: quizás para profundizar el sistema decimal

Al no tener claro el objetivo de este contenido, los docentes lo deducen según sus propios conocimientos y, en base a ello lo trabajan, con mayor o menor profundidad, quedando igualmente con dudas sobre lo realizado:

“Yo hablo con varios colegas allá de la comuna, algunos que pasa con este sistema, no me dicen, yo no me meto con este sistema, si lo único que veo de ahí son los números romanos y veo los números binarios y punto, son dos cosas sueltas, y lo otro, lo maya, lo egipcio, olvidense, no le interesan a nadie. Yo no sé si están actuando bien o mal, pero el ministerio por algo los coloco, no sé si habría que verlos todos, profundizar en lo que son las bases, yo no sé, pero los binarios les doy importancia para la computación”.

Los docentes de la Región Metropolitana son más directos en sus comentarios y opinan que la manera como está planteado este contenido en el programa no permite reconocer el sentido del mismo:

“... veo aquí por ejemplo que dice cosas: sistemas de numeración en la historia y actuales, y veo algunos profesores de 7º enseñando los sistemas de numeración maya, discúlpenme, pero qué sentido tiene eso: historia, no, entonces están mal en la asignatura. El objetivo de eso es enseñarles a insertarse en los sistemas binarios, hexadecimal y eso sí que es importante porque esa es la base de la computación, necesitamos un niño que sea capaz de pasar de un sistema octal a un binario, de un decimal a un binario, así de un lado a otro rápidamente y que entienda”.

A efecto de dotar de sentido a este contenido, un grupo de docentes utiliza esta unidad como introductoria a los contenidos del subsector, argumentando que logra motivar a sus alumnos:

Entrevistado: yo parto con esa unidad

Entrevistado: como para motivar en marzo digamos

Entrevistado: exactamente y yo les hablo a los niños que hay distintos sistemas de numeración y se motivan para empezar a trabajar en matemáticas de 7º año

Se consultó a los docentes sobre contenidos que resultaran difíciles de aprender por parte de los alumnos, más allá de las dificultades propias de las materias, y que por tal motivo debieran trasladarse a enseñanza media. La mayoría de los docentes de ambos grupos coincide en que los niveles de dificultad son adecuados en los diversos cursos, y destacan que depende del profesor el contextualizarlos de acuerdo al grupo curso:

“Yo encuentro que está bien, porque uno como profesor los debe adecuar, porque cuando preparas tu trabajo, uno tiene que hacer una secuencia de contenidos, irse de lo simple a lo complejo, entonces adecuarlo al curso de acuerdo al nivel, al diagnóstico que uno hace así es que yo los encuentro que están bien, solamente entre 7º y 8º hay cosas que deberían estar en 7º, que las sacaron”.

Un contenido señalado por los docentes como difícil de trabajar es el referido a geometría; para algunos el problema tiene que ver con su propio dominio de la materia, en tanto que para otros el problema está en la falta de recursos didácticos que faciliten el aprendizaje de los alumnos:

“... yo hecho de menos en los colegios que lleguen el programa de geometría por ejemplo el..., yo no sé si lo tienen en el colegio es un programa súper caro, parece que no está en los colegios y ya es el momento en que empezamos a buscar ...”. que el ministerio se preocupara de tener programas especialmente de geometría.....”.

Dadas estas dificultades, algunos docentes reconocen que geometría es una de las materias que se trabaja menos; de ahí que algunos establecimientos han destinado, dentro del plan de estudio, horas exclusivas para este contenido:

“... llegamos a un acuerdo unos 4, 5 años atrás de tomar 4 horas para matemática y dos horas para geometría, porque resulta que lo sucede siempre la geometría la dejamos para el final, llega fin de año y la geometría no alcanzamos, no se alcanzó a ver, entonces por ahí nosotros intentamos hacerlo y creo que lo logramos bien, porque los alumnos se van sabiendo geometría, hay mucha actividad de geometría”.

Para los docentes de establecimientos educativos emblemáticos, como el Instituto Nacional y Carmela Carvajal de Prat, los programas de estudio no tienen problemas en términos de contenidos, aunque si lo tienen respecto de la manera cómo se propone que sean trabajados:

“... en 7º y 8º en los planes y programas no vienen los números naturales como nosotros lo vemos, para mínimo común múltiplo, máximo común divisor, de la forma que debe verse, descomposición de números primos.

Y respecto de los niveles de profundidad con que deben ser trabajadas las materias:

“Nosotros pasamos toda la geometría euclidiana en 7º y 8º, toda y de una manera profunda, hasta con ecuaciones y con sistemas, o sea, las chiquillas tienen que aprender a resolver un sistema sin decirle que es un sistema de ecuaciones”.

Estos mismos docentes expresan que existen contenidos que se repiten de un año a otro y en los cuales no se especifican niveles de profundidad para su tratamiento en uno u otro nivel; así, son los docentes los que deben imprimir la profundidad, según las características de sus alumnos:

Entrevistado: por ejemplo en 7º viene incluido razones, proporciones y porcentajes, eso es muy útil, por supuesto que es fundamental para muchas cosas, pero después en 8º vienen iguales y después en 1º vienen iguales, entonces.

Entrevistadora: no hay una mayor profundización.

Entrevistado: uno se la da, nosotros lo adaptamos para verla, todos los años vamos adaptando, ya agreguémosle esto ahora, agreguemos esto ahora para ir viendo la diferencia, obviamente que ya en 1º medio es una aplicación nada más de todo lo que uno ve.

Frente a esta realidad, los docentes de los establecimientos que trabajan con alumnos en situación precaria reaccionan señalando que para ellos no es posible avanzar al mismo ritmo porque sus alumnos requieren de constante repaso de las materias vistas en años anteriores:

“Yo creo que los colegios de ustedes, que son colegios sumamente emblemáticos en muchas cosas, podrían hacerse planes y programas ajustados a las realidades que ustedes tienen, pero yo te voy a hablar de colegios nuestros..... en donde es obvio que le tengo que pasar todos los años 2+2 y recordar el otro año 2+2 y enseñar 3+3, porque la capacidad de síntesis, de análisis, o la capacidad de abstraer o la capacidad de retener es nula, entonces si tú me dices como quisieras enseñar tú, me encantaría enseñar como enseñan ustedes en sus colegios, pero la verdad es que nosotros, nosotros estamos enseñando para que ellos puedan aprender a hacer cajitas, porque lo más probable es que nuestros alumnos el día de mañana vayan a ser obreros...”

Además de la utilización de metodologías activas, donde se privilegie el hacer como estrategia para aprender:

“Yo llego a sistematizar de todos los conjuntos numéricos, llegamos a los números reales, a lo mejor tengo que hacer muchas más cosas que ustedes para hacerlo, tengo que llevar una caja, una caja de este porte para echar los naturales adentro, ya, y para decirle, oye por qué la sustracción no es cerrada, mira sácame un número de adentro, sácame otro, resta, mira adentro en la caja si está, a lo mejor el nivel con el que yo tengo que enseñar es un nivel mucho más básico, más concreto porque nuestras realidades son diferentes, yo creo que un poco a eso apuntan los planes y programas, a una realidad que a lo mejor es mayoritaria”.

En este punto se perfilan dos estrategias que responden a dos realidades dicotómicas, ambas con base en las características de los alumnos; por un lado, la necesidad de reforzamiento constante de aquellos alumnos menos aventajados y, por otra, la estimulación de aquellos con aptitudes y habilidades. Según lo expresa un docente, los programas de estudio están dando respuesta a las necesidades del primer grupo de alumnos, pero no aportan a los segundos, en la medida que fomentan el aprendizaje de la operatoria, más que el razonamiento matemático:

“... cómo se pasan los números enteros, entonces uno ponen la rayita ahí saltitos para adelante, saltitos para atrás y el Z+ y el Z-, ya conforme, tal como dice usted hay realidades donde hay que salir y enseñarles a hacer..... nosotros les enseñamos que la resta no se puede hacer en N, necesitamos Z, en Z podemos hacer suma, resta, multiplicación y la división naca naca, necesitamos Q, perfecto, en Q resolvemos todo, todo muy lindo excepto cuando llegamos a $x^2=v^2$ y se acabó el asunto y hay que hacerle aparecer los irracionales ya, tenemos los reales.... qué le agrega los reales, bueno la solución de la ecuación tanto, pero tiene que haber una connotación del axioma del supremo, la propiedad arquimediana, eso no está en ninguna parte, entonces estamos enseñando matemática, no, estamos enseñando mecánica operativa, nada más, mecánica operativa, entonces cuando alguno de mis alumnos me dice: señor, no quedo muy contento con esto de la raíz cuadrada, me da un negativo y

usted me dice que pare ahí, pero algo tiene que haber; efectivamente, los complejos, señor pasemos complejos tratemos de los complejos, perfecto, entonces yo me tiro al margen de los programas y arriesgándome, una unidad contundente de complejos, cómo se define el complejo, como un par ordenado de números reales, me ponen la cara, los ojos grandes como plato, que raro esto, por qué, porque nunca les enseñamos que los enteros son pares ordenados de números naturales, que los racionales son pares ordenados de números enteros, nunca usamos esa anotación, pero cuando el alumno la ha visto desde atrás, él dice ya la entiendo, pares ordenados de números reales me da un complejo, y de repente se rasca la cabeza y dice, señor qué pasa con los pares ordenados de un complejo, los híper complejos, y comienzan a molestar, porque tenemos gente así, que se le abre, que se le abre la mente cuando ve que la matemática es inteligible, no es un cuestionario de recetas de cocina que se van aprendiendo, póngale una pizca de esto, una pizca de esto otro, dos cucharadas de esto otro, no, cuando ve que hay un método que es racional le da resultado y el programa no apunta a eso, no apunta a eso”.

Los docentes que hacen clases en 8° básico destacan una situación particular respecto del tratamiento que dan a los contenidos del programa del nivel; dado que muchos de sus alumnos postulan a otros establecimientos educativos para cursar enseñanza media, sienten la necesidad de trabajar más profundamente aquellos contenidos del programa que serán evaluados en pruebas de ingreso que dichos establecimientos aplican a los postulantes. De ahí entonces que realicen una selección de los contenidos según los parámetros establecidos por otros establecimientos:

“Los profesores que trabajamos en 8º año tenemos que trabajar de acuerdo a los intereses de los alumnos, ellos se preparan para ir a dar exámenes a los liceos por lo tanto uno tiene que priorizar, entonces tiene que pasar más... y tratar de pasar lo que le van a preguntar, porque ellos traen su temario del liceo, sale todo ahí clarito, el 4.002, el conjunto Q, el conjunto Z, los números decimales...”

ACTIVIDADES PROPUESTAS

Para los entrevistados, la cantidad y variedad de las actividades propuestas en los programas es amplia y les permite seleccionar las más idóneas, según los contenidos que trabajen:

“... ese plan y programa no solamente te dice haga esta actividad, sino que te muestra un abanico de actividades para ese”.

El carácter didáctico de las actividades propuestas constituye una ayuda importante para el docente; en el decir de una entrevistada, éste no tiene más que leer las actividades propuestas y cotejar su nivel de adecuación a las características de sus alumnos, especialmente el nivel de dificultad, y luego desarrollarla:

“... si tú tomas un libro de estos y todas las actividades que traen en octavo, que insisto, no son las actividades que antaño nosotros veíamos, para nosotros actividades eran páginas de ejercicios, hartos cuadrados de binomio, hartos, no, ahora vienen contextualizado, y qué es lo que tiene que hacer el docente, primero leer, tratar de ver si esa actividad está adecuada para el nivel, si le baja o le sube el grado de dificultad, si las aplica todas o las aplica parceladas porque además viene comentario para cada tipo de actividades”.

Aún cuando pareciera que las actividades propuestas en los programas de estudio constituyen un acierto, para esta docente existen condiciones anteriores que impide su buen uso y tiene que ver con

la resistencia, por parte de algunos profesores que llevan varios años haciendo docencia, a cambiar el modo de enseñar matemática:

“...es un cambio de cómo se hacen las matemáticas a como se hacían las matemáticas, yo lo veo por ese lado.... cuando yo iba a hacer las prácticas eran los problemas con las profesoras que estaban en los cursos... usábamos metodologías totalmente distintas a las de ellas, entonces que nos decían... nosotros lo vemos así, entonces seguimos así”.

Junto con la disposición, esta entrevistada hace notar la necesidad de que los docentes le encuentren sentido al cambio de metodología:

“... poder encontrarle el sentido, poder encontrarle ese sentido de que si yo ahora enseño matemática de esta manera en realidad es mejor a como yo enseñaba antes porque yo aprendí de otra manera y me fue en la universidad, me entiende. Yo lo veo por ese lado más que por el libro, si es entendible”.

Respecto al enfoque metodológico de la reforma educativa y la manera como se concibe actualmente el proceso de enseñanza aprendizaje, los entrevistados reconocen en los programas un cambio en el eje de dicho proceso, centrado anteriormente en el docente, y lo contrastan con el actual enfoque centrado en los alumnos:

“sabes lo que pasa es que yo creo que los planes y programas y todas las metodologías que están hoy día en boga apuntan al hecho de las competencias y las habilidades de las personas, no apuntan solo al conocimiento, entonces cual es la dificultad que vemos nosotros quizás los más adultos en la pedagogía, es que a nosotros nos sacaron de una cosa y nos colgaron en otra, sabes que, tú ya no eres más el personaje principal de la clase, el personaje principal de la clase ya no el profesor sino que es el grupo, los alumnos, ellos son los gestores de sus propio aprendizaje”.

Este cambio los ha tomado por sorpresa, en el decir de los entrevistados, y reconocen que muchos de ellos han tenido dificultad para asimilarlo:

“... entonces muchas veces eso no ha sido comprendido lo que significa así esencialmente, yo he estado en colegios en donde ah, es que los niños trabajan en puros proyectos, pero, qué proyecto, cómo le enseñamos a los alumnos a hacer un proyecto, a evaluar un proyecto, a llevar a cabo un proyecto, no sé, entregamos lo que dice ahí, hay un desconocimiento...”

Por otra parte, para esta docente las actividades propuestas en los programas de estudio recogen lo que ella considera adecuado en términos de método de aprendizaje de la matemática: la ejercitación. Al considerar que la matemática se aprende esencialmente a partir de la ejercitación, su mirada sobre los programas es positiva, en la medida que estarían elaborados en función de permitir que la mayoría de los alumnos realice ejercicios y así aprenda los contenidos del subsector:

“... y no tengo ninguna duda de que mi aprendizaje en las matemáticas se debe a la ejercitación pura, pero yo tengo que tener súper claro que la realidad mía es la realidad de un 10% por curso en cursos absolutamente normales, que son elegidos al azar, que no son elegidos, porque en un curso de 40 niños de un colegio municipalizado o subvencionado que no elige, de 40 hay un 10% de niños que son, que traen la abstracción como parte de sí, como un don y el resto de los niños necesitan otro tipo de aprendizaje entonces en los planes y programas están como hechos no para esas luminarias que había antes en las matemáticas sino que están hechas para que todos pudieran, de alguna manera usar la resiliencia de los problemas”.

Para otro docente, en cambio, el marcado acento en el hacer que tienen los programas resulta insuficiente, en la medida que no favorece el desarrollo del pensamiento lógico matemático:

“Cuando se hizo la reforma, se impulsó la educación aquí en Chile, se tomó modelos europeos; hasta hace poco tiempo atrás nosotros seguíamos un modelo francés, la anotación que se usa, la que aprendió usted en el pedagógico, usted en la universidad, es la anotación francesa. Modernamente se ha mandado gente a estudiar afuera y ellos han ido a la papa misma, a Estados Unidos, pero en Estados Unidos se trata de que uno aprenda cómo hacer las cosas, haga cosas, tome esto y hágalo, y el tipo de esas revistas de construcción, cómo hacer un avión, cómo hacer un helicóptero, ridículo, si estamos en una sociedad con un nivel de desarrollo mucho menor, en este, en esta copia que hicieron, nos entregaron a nosotros un modelo en que se trata de producir fundamentalmente individuos capaces de hacer cosas, pero no de generar conocimiento, no están generando conocimiento”.

Según este docente, este modelo descansa en la contextualización que ellos deben hacer de los contenidos, según las características, necesidades y aptitudes de sus alumnos; sin embargo, no todos los docentes estarían capacitados para el ejercicio de contextualización y la generalidad destina la mayor parte del tiempo de la clase a la ejercitación antes que a la resolución de problemas:

“... la centralización de los planes y programas está exclusivamente en todo lo que es contextualizado y los profesores de matemática son súper buenos para hacer puros ejercicios y operatoria, y dejamos la resolución de problemas como para el final, o sea, el clímax del contenido es la resolución de problemas en cambio los planes y programas dicen que nosotros partimos con resolución de problemas para llegar a generalidades y eso generalmente no se da, yo creo que ahí hay un fracaso de los planes y programas al respecto”.

Por su parte, los docentes de la octava región estiman que la matemática se aprende ejercitando. De ahí que se muestren críticos respecto de los textos escolares del subsector, en tanto contienen demasiada lectura y muy pocos ejercicios, tal como lo expresan en el siguiente diálogo:

Entrevistada: ahora los textos traen mucho escrito, leen, leen y a los niños no les gusta leer, un texto de matemática con lectura, lo tiran

Entrevistada: agotan el solo mirarlos y abren las páginas y leen

Entrevistada: y falta comprensión, comprensión lectora

Entrevistada: y conceptos nuevos que también es importante

Entrevistada: y los niños preguntan: ¿es matemática o es lenguaje?

Entrevistada: unas ilustraciones poco atractivas que tienen a veces unos monos y unas ilustraciones poco atractivas, entonces es desmotivante para los chiquillos, pucha, puro lenguaje no más y estamos en matemáticas y estamos leyendo, y la actividad de repente escondida por acá abajo en un rinconcito aparece un ejercicio para resolver después de toda una explicación

Los docentes adhieren a una concepción práctica de la disciplina y restan valor al aporte de la matemática al desarrollo del pensamiento lógico de los alumnos. Llama la atención que el argumento esgrimido centra la atención en los intereses de los alumnos, antes que en el propio parecer de los docentes, y menos aún en lo propuesto como objetivo en los programas de estudio:

Entrevistada 1: sí y después dice: desarrolle en su cuaderno

Entrevistada 2: es que viene más para desarrollar el pensamiento lógico

Entrevistada 1: pero no es bueno esto porque el niño no está interesado en desarrollar el pensamiento lógico, está interesado en hacer ejercicios, de esa forma va a aprender

Entrevistada 2: las matemáticas de aprende haciendo ejercicios, así como la geometría se aprende

Entrevistada 1: sí, pues

En el desarrollo de las actividades, los docentes señalan que la sugerencia de uso de calculadora contenida en los programas de estudio si bien facilita la ejercitación de los alumnos, constituye un inconveniente desde el punto de vista pedagógico ya que no favorece el aprendizaje de materias tales como las tablas de multiplicar, considerado un conocimiento indispensable para el avance en otras materias:

“Uno de los grandes problemas que tenemos los profesores de matemáticas, independientemente del curso, es el manejo de las tablas de multiplicar por la incorporación del uso de la calculadora que aparece por ahí por 2º ó 3º año y los niños se les fomenta el uso de la calculadora en desmedro de aprenderse las tablas de multiplicar, y eso para mí es una carga que nunca más la pueden ... yo creo que es una de las cosas que a lo mejor debería replantearse el uso de la calculadora”.

ORIENTACIONES Y SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

Respecto a las orientaciones y sugerencias de evaluación, los docentes consideran que estas deben aumentar en cantidad ya que resultan insuficientes para evaluar todos los contenidos de los programas. También señalan que son demasiado generales y se remiten a algunos ejemplos considerados “pobres”:

Entrevistado 1: sí, pocas en cantidad

Entrevistada 2: sí, yo dije que son pobres, son como así como muy generalizadas, dan como unos ejemplos nada más,

Entrevistada 3: son muy superficiales

Esto significa que no les permiten evaluar los contenidos que ellos quieren, en tanto sirven para medir el logro de conocimientos muy generales:

“Entonces no van midiendo lo que uno quisiera que fueran midiendo sino que es muy general”.

Otro aspecto que destacan es que las sugerencias de evaluación están alineadas con los contenidos de los programas de estudio y no consideran otros contenidos que trabajan los docentes y que son extraídos de los textos escolares:

“... vienen en función del programa y resulta que muchas veces nosotros nos salimos del programa porque tenemos que recurrir a guías de trabajo, o a buscar contenidos en otros libros anteriores...”.

Para optimizar este componente de los programas, los docentes solicitan que las sugerencias y orientaciones de evaluación fueran “más directas”, es decir, que estén relacionadas con los contenidos que se trabajan y con las actividades genéricas desarrolladas:

Entrevistado 1: que no fueran sugerencias, que fueran más directas

Entrevistada 2: claro

Entrevistadora: actividades concretas de evaluación

Entrevistado 1: claro, que vayan directamente a las actividades (...) o a las actividades genéricas, que apunten directamente

Entrevistada 2: que apunten directamente al contenido de la actividad genérica

Entrevistada 3: son como referencias, como vagas

Uno de los grupos de docentes expresa lo que significa para ellos que las sugerencias de evaluación sean más directas: se trata de agregar a las ya existentes, los indicadores de logro de aprendizaje, de manera que les resulte fácilmente identificable lo que los alumnos deben alcanzar al final de cada unidad:

Entrevistado 1: sabes lo que le falta a estos textos, los indicadores, no trae los indicadores

Entrevistadora: indicadores de logros

Entrevistado 1: sí, indicadores de logros

Entrevistada 2: como en el primer ciclo

Entrevistada 3: vienen al final de la unidad

Entrevistada 2: pero son pocos

Entrevistada 3: comparándolos con el de primer ciclo, es mucho más completo, aquí falta

Entrevistada 2: deberían venir porque creo que ya estaban elaborando los, o iban a salir

Entrevistado 1: claro,

Entrevistada 2: eso sería lo ideal para nosotros

Entrevistada 3: sería ideal

Entrevistada 2: sí, el del primer ciclo lo encuentro fabuloso, vienen los indicadores viene todo eso

Entrevistada 3: nosotros tenemos que rehacer

Entrevistada 2: es un trabajo adicional para nosotros

Entrevistada 3: exacto

Otro aspecto respecto del cual los docentes se muestran disconformes es el marcado acento que ponen los programas en la evaluación de carácter grupal. Según señalan, este tipo de evaluaciones no es adecuado para medir el proceso de aprendizaje de cada alumno, precisamente por las características que adquiere el trabajo en grupo, donde generalmente no todos los alumnos participan de igual forma:

Entrevistada 1: más encima las sugerencias de evaluación son diseñadas para trabajar en grupo

Entrevistadora: ya, siempre en grupo

Entrevistado 1: claro, entonces que ahí yo tampoco voy a medir mucho conocimiento individual, voy a ver cuanto aprendió un grupo y usted sabe que los grupos a veces trabajan dos chiquillos y los otros nada, entonces yo en matemática necesito saber cuanto va aprendiendo, el rendimiento que tiene cada niño, entonces son realmente bastante pobres y son demasiado pocas en relación a la unidad que uno trata”.

ESTRUCTURA DE LOS PROGRAMAS

La mayoría de los entrevistados considera que los programas de estudio son comprensibles y ello se debería a que los contenidos tienen hilos conductores que permiten trabajarlos en cada nivel y entre niveles y presentan niveles de dificultad adecuados a las características de los alumnos. Sin embargo, los docentes de colegios como el Instituto Nacional y Carmela Carvajal de Prat discrepan respecto de este punto y declaran que los programas no son útiles y que no tienen esos hilos conductores que identifica la mayoría de los docentes del grupo:

“... en el Carmela y en el Nacional los programas no sirven, discúlpeme la expresión, para nada. Partimos nosotros desde la base de que el niño que llega a 7º lo vamos a suponer que no sabe nada, debe saber para nosotros solo sumar, restar, multiplicar y dividir contar y algunas cosas elementales, esa es la base. Si nosotros miramos los programas, yo discrepo que tengan un hilo conductor, no lo tiene, no tiene en absoluto, es un agregado..... un salpicón, es la palabra precisa, un salpicón de cosas por todos lados. La matemática tiene un núcleo, ese núcleo es las funciones; yo no le puedo enseñar a un niño en 7º funciones, pero si le puedo enseñar coordinación, correspondencia y hablarle de cosas así y crear actividades que lo lleven a eso, un montón de frascos con tapas distintas, ya mi amigo coordíneme tapas”.

A modo de evidencia, los docentes de los establecimientos Instituto Nacional y Carmela Carvajal de Prat señalan la ausencia de los números naturales en el programa de 7º básico como ejemplo de los vacíos e incoherencias que, a su juicio, caracteriza a los programas de estudio:

“...nosotros comenzamos en 7º, partimos con número natural n donde está el número natural aquí?, en ninguna parte, se le enseña, discúlpeme la expresión, pero un montón de tonteras por no decir estupideces, se mezcla una cosa con otra.... el número natural tiene dos forma de generarse: la teoría de cantor de conjuntos patrones, o bien el método de peano con los axiomas de peano, cuando se le enseña al niño se hace una mezcla de ambos, de clases de equivalencia, con el antecesor y el sucesor”.

Otro ejemplo de la poca pertinencia de los programas de estudio es la ausencia del concepto de función, considerado por este docente como el núcleo del subsector:

“La idea básica de las matemáticas son las funciones.... todos sabemos aquí que una operación es una función de n cruce en n , o de n cruce en r , pero ya entramos en las funciones, es decir todo lo que haga, son todos funciones y si nosotros vamos a comenzar a hacerle monitos y cosita, estamos perdiendo el tiempo”.

El entrevistado concluye que los programas no solo son inapropiados y poco útiles, sino que además constituyen un estorbo a la labor educativa del establecimiento, en tanto están obligados a usarlos y dar cuenta a las autoridades de ello:

“Nosotros hemos implementado programas propios y la gran traba que tenemos es que el ministerio nos exige Ud. tiene que hacer el programa este, así es que es lo que hemos hecho, disfrazamos y dentro de lo que pasamos, dentro de las materias que pasamos, metemos los contenidos del programa.... no nos interesan los programas, los programas para nosotros son una piedra amarrada al cuello, nos frena, no nos permite, ¿donde en los programas está lo que estamos haciendo?... no están por ejemplo la lógica, la lógica se sacó, nosotros metimos a priori un capítulo de lógica, no nos importa lo que diga el programa, usted pasará lógica, dígame qué sentido tienen esto que veo yo aquí: dónde dice figura geométrica: redes de armar prisma, pirámide, armar cuerpo geométrico, es decir, el niño juega con un papelito y arma una cosa, ¿para qué? Que hay del teorema de Oiler, que hay de esas cosas, que hay de la geometría de espacio, que hay de la estereometría, que hay de la axiomática, nada, entonces nosotros hemos tenido que escribir nuestros propios textos”.

La propuesta es, en definitiva, elevar el nivel de los contenidos correspondiente a los programas de segundo ciclo, de manera que respondan a las necesidades de formación de los alumnos, en especial de aquellos que ingresarán a la educación superior:

“Yo he postulado dentro del Instituto que toda la geometría euclidiana, tanto como se pueda, debe ser pasado en 7º y en 8º y de ahí para adelante tirémonos con la geometría de transformaciones porque eso nos permite llegar a esta altura, que no son compatibles en otros colegios, los teoremas de Chevan y de Meneleao son locuras, pues nosotros queremos llegar hasta ahí, llegar a introducir, llegar hasta configuraciones de Sarge, abrirles puertas a los muchachos, aquel que quiere, que dice: yo quiero estudiar arquitectura, pues bien ya le hemos dado las herramientas necesarias para ir a arquitectura y no que nos vaya a un primer año y después de un primer año dice esto no me gusta y se retira, el fracaso no puede ser así, entonces desde mi punto de vista para no dar más lata, los programas están para nosotros obsoletos, atrasados”.

Desde el punto de vista de su enfoque metodológico, un docente sugiere que los programas de estudio consideren múltiples alternativas para trabajar los contenidos, de modo que les permita adecuar su trabajo a las características de su grupo curso. Los programas no deberían, en su opinión, entregar recetas, sino más bien mostrar distintas alternativas de desarrollo de los contenidos para que los docentes no se sientan obligados a seguir un solo camino en el desarrollo de las clases:

“El programa lo que necesita es que se abra, porque tal como está ahí parece ser una receta que le damos a un enfermo, usted deberá pasar esto, esto y esto entonces todo el mundo siente que esa es la obligación porque o si no va a caer un inspector del ministerio y nos va a preguntar haber los libros que están pasando, porqué no han pasado el programa, necesitamos que haga líneas divergentes, si usted señor no lo puede pasar así, páselo de esta otra manera o de esta otra”.

Otro aspecto mencionado por la mayoría de los entrevistados, aunque no corresponde exactamente a la estructura de los programas, es la necesidad de destinar más horas al subsector, ya que según la experiencia de los docentes, les falta tiempo para desarrollar todos los contenidos propuestos en los programas:

“... mi inquietud más grande es el número de horas que tenemos para el subsector, yo lo encuentro muy poco, para el tipo de niños con el que yo trabajo”.

Tal como señala esta docente, y para varios de ellos, el problema de la falta de tiempo radica no tanto en la cantidad de contenidos a trabajar, sino en las dificultades para hacerlo dadas las características de sus alumnos, la mayoría con ritmos de aprendizaje lento y con poca capacidad para retener información, entre otras debilidades; de ahí que los tiempos de desarrollo de la clase no siempre permite cubrir todos los contenidos durante el año escolar:

“... la geometría es bonita, en 5ª y 6ª es bonita, cuanto se demora el chico en armar una figurita, se demora, entonces uno para que todos esos conocimientos o los aprendizajes esperados que nosotros queramos que el chico los internalice, necesita más tiempo, entonces uno empieza a mirar el programa: oh, me estoy demorando mucho en esto, entonces ya, dejo un poco el razonamiento lógico, dejo un poquito los problemas y el cálculo mental”.

Finalmente, especial mención hacen los docentes respecto de la medición SIMCE, y las dificultades que representa para ellos y sus alumnos, en la medida que no mide el proceso ni las estrategias de aprendizaje utilizadas sino el logro de resultados:

“Tú demoras dos, tres clases en que arme la figurita, entre que la mida y todo eso, y resulta que después viene el SIMCE y resulta que no te evalúa si armó la figurita, no, te evalúa el contenido”.

4.4. SUBSECTOR DE MATEMÁTICA - EDUCACIÓN MEDIA

Se realizó una entrevista grupal en la que participaron docentes de establecimientos municipales y particulares subvencionados de la ciudad de Santiago, que dictan clases en la Educación Media. El análisis que sigue se basa en la transcripción de dichas entrevistas.

ACCESO Y MANEJO DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

La totalidad de los entrevistados tiene acceso a los programas de estudio, generalmente de propiedad de los establecimientos. Consultados sobre la frecuencia de uso, señalan que utilizan el programa en forma periódica, dependiendo de la modalidad de planificación que sigue el establecimiento educativo. Así, algunos docentes trabajan con él una vez al año y el resto del tiempo consulta más el texto escolar con que trabajan en el subsector:

“... los uso a principio de año para planificar el año pero después no los vuelvo a mirar durante el año, los miro súper poco, me guío más por el libro que por estos programas”.

El uso conjunto de los programas con el texto escolar es común entre los docentes, en tanto les permite, según expresan, planificar mejor sus clases:

“Yo por lo menos lo utilizo a principio de año para planificar, siempre hago el entrecruce con el libro que quiero utilizar y los planes y programas, voy viendo, voy haciendo finezas de los contenidos, eso, y si tengo algunas dudas durante el año, o alguna fineza voy y consulto de nuevo”.

Estar alineados con lo que propone el Ministerio de Educación en los programas y trabajar con el texto escolar es importante para los docentes, en la medida que les permite responder de mejor forma a las mediciones de carácter nacional, como por ejemplo SIMCE, en el entendido que lo que se mide en esta prueba corresponde a lo propuesto en los programas:

“Nosotros trabajamos bastante con los planes y programas porque nosotros a principio de cada semestre, bueno en realidad a final de cada semestre preparamos los programas del semestre siguiente y trabajamos en base al programa y debemos trabajar por ejemplo con el libro que entrega el ministerio. Tal como dice acá el colega, entrelazar los dos elementos y que las propuestas del ministerio también estén presentes dentro de las guías que uno prepara de las clases como introductorias, partes de evaluación, o sea, que esté inserto fundamentalmente porque generalmente en las evaluaciones SIMCE aparecen estos contenidos que propone el ministerio así es que trabajo bastante pegado, y lógicamente uno en cada asignatura va incorporando otros elementos que considere necesario para complementar lo que está propuesto en el programa”.

“Nosotros conocemos los programas, los manejamos, cada uno tiene su ejemplar, tienen uno en biblioteca, uno en UTP, (...) bajamos de Internet, lo tenemos en una carpeta dentro del computador que tenemos acceso, luego nos guiamos permanentemente, al principio de año para la planificación, y luego durante la revisión de esa planificación nos guiamos, como dice la colega... más que nada lo que nos interesa es siempre adecuar nuestra planificación al cumplimiento de los aprendizajes esperados, y nuestras evaluaciones tienen los aprendizajes esperados arribita, como un diseño nuestro los objetivos correspondientes a la misma, y las guías tienen los objetivos por lo tanto la planificación está totalmente de acuerdo con lo que muestra el programa, las guías, las evaluaciones, todo gira en torno a

los aprendizajes esperados, nuestras clases empiezan con los objetivos, el objetivo de la clases, hasta los objetivos transversales....”.

La excepción la constituye un docente que argumenta que maneja los contenidos de los programas y, por lo mismo, no lo consulta con regularidad ya que sus conocimientos le resultan suficientes para organizar sus clases:

“Sí, la verdad es que lo vi la primera vez que estudié, la primera vez, el primer año y después voy siguiendo, pero no los vuelvo a mirar tanto, ya sé los contenidos para cada curso”.

COMPONENTES DE LOS PROGRAMAS

De los componentes del programa, los entrevistados declaran que el más utilizado por ellos son los contenidos; por una parte, se argumenta que es el componente más importante de los programas y constituye la base para las guías de trabajo elaboradas por los propios docentes:

“Nosotros no trabajamos con libro sino que en base a puras guías, entonces los contenidos, digamos, es lo más importante, y siguiendo podría ser mirar las actividades que proponen”.

La centralidad de los contenidos responde al carácter obligatorio de los mismos y su utilización en pruebas nacionales como SIMCE y PSU. Por otra parte, no existe consenso respecto del uso de otros componentes de los programas, aunque varios de ellos reconocen que utiliza las actividades propuestas:

Entrevistado 1: tampoco utilizo actividades, me guío por libros, realizo guías, pero por actividades que plantean los planes y programas no, si los contenidos en su esquema y en su detalle se utilizan”.

Entrevistada 2: claro, lo que hay que pasar en el fondo

Entrevistada 3: en realidad, yo encuentro que los contenidos es obligatorio verlos, hay que verlos..., fundamentalmente por lo que yo decía hace un rato: todo lo que se evalúe después va a estar un poco basado en lo que el ministerio también propone...”.

Otro de los componentes considerado fundamental en los programas son las orientaciones didácticas; respecto de ellas una docente señala que permiten unificar criterios entre docentes de distintos establecimientos respecto de la manera como abordar los contenidos, favoreciendo de esta manera la movilidad de los alumnos entre establecimientos:

“... las orientaciones didácticas son sumamente importantes porque es como una unificación de criterios en definitiva, o sea, para nosotros es fundamental que un niño que esté con nosotros, en el momento en que tenga que salir del colegio y cambiarse de comuna, cambiarse dentro de nuestros mismos colegios, esté donde esté y a donde vaya él tenga las potencialidades y los elementos básicos para defenderse en cualquiera de ellos, entonces y ver fundamentalmente para no irse por las ramas y que no se nos quede algo en el tintero es lo que en definitiva lo que se quiere obtener del contenido”.

Una docente señala que, a diferencia de sus colegas, utiliza con mayor frecuencia los aprendizajes esperados, seguidos de las sugerencias de actividades contenidas en los programas. Por el contrario, el componente menos utilizado son las sugerencias de evaluación:

“Nosotros nos enfocamos primero lo que más usamos son los aprendizajes esperados, más que los contenidos, luego, en las actividades sugeridas, guías de aprendizaje, pero lo que menos usamos porque encontramos que no hay tanta coherencia entre las actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación, justamente lo que menos usamos son la actividades de evaluación”.

Otro elemento que esta docente considera en el desarrollo de sus clases son las sugerencias de tiempo que el programa contiene; de acuerdo a su experiencia, ajustar el desarrollo de los contenidos al tiempo sugerido en los programas le permite desarrollar todas las unidades del programa durante el año escolar:

“Lo que también nosotros trabajamos mucho son los tiempos... las sugerencias de tiempos para cada unidad, porque tratamos de ajustarnos a eso porque no tenemos mayor cantidad de horas, tenemos lo que generalmente cualquier colegio tiene en matemática, por lo tanto, estamos siempre trabajando contra el tiempo y tratando de que esa unidad se vea en el tiempo sugerido y no más, para que no nos quede ninguna unidad sin ver”.

Se consultó a los docentes por orden, secuencia, y extensión de cada una de los componentes de los programas; al respecto se señala que ellos dependen del docente, en la medida que cada uno tiene libertad para estructurarlos según las características del grupo curso:

“Yo más que nada me baso por la experiencia de saber en cuanto quiere profundizarse cierto contenidos y en cuanto otro, tal vez no me sirve y no se utilizan mucho, entonces no sé, si son 35 horas bajo a 30, me voy moviendo, voy moviendo eso un poco”.

CONTENIDOS DE LOS PROGRAMAS

Respecto al orden y la secuencia de los contenidos en los programas, los docentes señalan que no todos siguen el mismo orden y secuencia, y la mayoría de ellos los reordenan según sus propios criterios:

“Nosotros no seguimos la secuencia que plantea el Ministerio, cambiamos, la adecuamos... porque inclusive hacemos geometría y álgebra paralelo, entonces hacemos otro”.

En cuanto a la extensión, un docente indica que no se puede señalar taxativamente si es adecuada o no, en tanto se deben considerar las diversas realidades existentes en los establecimientos y las características de su alumnado. Para este docente, los contenidos de los programas corresponden a lo justo, es decir, a lo que, con un cierto nivel de exigencia, los estudiantes son capaces de aprender:

“Hay que hacer la fineza de que son distintas realidades. El colegio en el que trabajo es un sector que no es muy bueno de Maipú..., en estos seis años que lleva el colegio, se ha intentado primero era que los chiquillos fueran al colegio, esa era como la primera meta y ahora se está intentando subir el nivel, entonces en este momento tal vez para mí el nivel me queda justo”.

En este caso, si bien los alumnos y alumnas sienten sobre exigidos, logran alcanzar el nivel mínimo de conocimientos que se les pide:

Entrevistada: ya llegaste a lo mínimo que te piden ¿eso?

Entrevistado: claro, pero yo creo que en un tiempo más cuando cumpla el colegio unos 10 años, ese nivel va a haber que irlo subiendo, o sea, va a ir variando, dinámico

Por otra parte, hace notar las diferencias de rendimiento de sus alumnos:

Entrevistado: no, yo creo que no lo pasan fácil, se sienten un tanto exigidos

Entrevistador: pero lo logran

Entrevistado: sí, ellos dan, ellos pueden, no son sobresalientes salvo algunos casos que son brillantes. Por ejemplo, hay jóvenes que no anotan nada en el cuaderno, tú les revisa el cuaderno a final de semestre y dónde está la materia y te das cuenta de que tienen puros 7 en las pruebas, no 7.0 pero andan ahí, son brillantes, entonces, hay algunos que les cuesta, no sé, si es variable.... pero la media se mantiene”.

En esta misma línea argumental, una docente estima que el nivel de exigencia de los contenidos es adecuado, aunque no siempre alcanzable por todos los alumnos. De acuerdo a su experiencia, las alumnas menos aventajadas, agrupadas en el nivel 1 según la organización del establecimiento, no logran alcanzar los aprendizajes esperados, en tanto las del nivel 2 lo hacen con alguna dificultad y sólo las alumnas del nivel 3 lo logran a plenitud:

“El nivel de exigencia encontramos que es adecuado y tratamos de exigir lo que está sugerido en el programa, ahora, lo logramos en los niveles avanzados y no lo logramos en los niveles bajos, entonces siempre van quedando los niveles bajos en desventaja, pero... nosotros tomamos la misma prueba para todos iguales, hacemos una única evaluación para los tres niveles y eso significa... que las niñas de nivel 1 están sobre exigidas, nosotros sentimos que están sobre exigidas porque son niñas que tienen dificultades, entonces tenemos que hacer un trabajo fino con esas niñas, un reforzamiento muy agudo...”

Una entrevistada agrega que los niveles de exigencia de los programas es una variable que el docente puede controlar, dado que este es un instrumento que entrega pautas de lo que se puede desarrollar con los alumnos y alumnas, y serán las características de estos últimos las que impondrán el ritmo de trabajo y de exigencia respecto de los contenidos del subsector en cada nivel:

Entrevistada 1: lo que pasa es que yo creo que en definitiva el nivel de exigencia lo maneja uno, en qué sentido, en que el programa te da una pauta, te da una idea de lo que tú puedes hacer.

Entrevistador: ¿y eso se puede desarrollar a tu juicio?

Entrevistado 2: algunas cosas sí, y depende bastante del curso que se tenga, porque por ejemplo los colegios de excelencia, por ejemplo, tienen la posibilidad de tener el enganche de que si son 45, por lo menos hay 40 que están bien pendientes de lo que tú quieres.... en cambio, para la realidad de un colegio común, tenemos nosotros que invitar y a veces ese invitar significa darte un poco más de tiempo para introducir un concepto, que logren entender, para qué les va a servir para que ellos se entusiasmen en el trabajo y después que viene ese entusiasmo tiene que venir el trabajo técnico, el trabajo práctico, el trabajo ya más lógico, matemático, la matemática pura, y es ahí donde uno a veces se agarra de estas cositas para ir enganchando un poco, saber más o menos cual es la línea que quiere seguir el ministerio

A modo de síntesis, se señala que en general el nivel de exigencia de los programas es adecuado para la media de los alumnos. El problema radica en los propios alumnos, ya que al tener rendimientos dispares, se deben emplear distintas estrategias para lograr nivelar sus aprendizajes:

“.. el problema de que tenemos solamente un curso, entonces lo que yo tengo que hacer es la misma diferenciación pero dentro de la misma clase y dentro de un solo curso, yo creo que ese es el gran problema que hay, que tengo enanos que se aburren y que tengo que tener la guía hasta cuando termine todos la guía, tengo otros que por suerte terminan, por suerte, 3 o 4 alumnos que no les pasé más geometría porque quiero que por lo menos sepan álgebra, porcentajes y razones que es como lo básico y bien, entonces yo creo que el nivel medio está OK el nivel de exigencia, a nivel medio”.

El disenso respecto de este punto lo plantea una docente de un colegio de excelencia; para ella, los contenidos de los programas corresponden a los conocimientos básicos que deben aprender los alumnos y alumnas de Enseñanza Media, especialmente aquellas alumnas que siguen los cursos matemáticos y biólogos; no ocurre lo mismo con los cursos humanistas, donde los contenidos del subsector no son trabajos con el mismo nivel de profundidad y, por ende, los programas resultan ser suficientes tanto en contenidos como en niveles de exigencia:

“Bueno, depende, por ejemplo yo el colegio nuestro es un colegio selectivo... y de alta exigencia porque las niñas entran, se presentan 2.000 para 300 vacantes, entonces todas deben ser de promedios muy altos, pero nosotros también tenemos cursos, hablo de 3º y 4º, biólogo, matemático, humanista, entonces por supuesto que matemática es mucho más profundo en la parte matemática y bióloga, pero lo que nos pide el programa yo diría que es como lo básico, lo básico... es lo básico, entonces por ejemplo, pongo el caso de un 4º humanista, yo soy profesora jefe en este momento de un 4º medio, entonces cosas de las funciones, logaritmos, por arriba, porque esas cosas no las va a ver nunca más, pero cosas más práctica sí, te fijas, adaptado... dentro de los logaritmos por ejemplo... buscarle una cosa que sea más práctica”.

Para la docente, los programas no aportan mucho respecto del carácter práctico que deben tener los contenidos de matemática en el caso del trabajo con alumnas de la formación diferenciada humanista:

“No, viene poco... viene como indicado, aplicaciones a, pero así no más, entonces hay que buscarlo en otra parte”.

Los entrevistados llaman la atención respecto de los alumnos más aventajados y con habilidades matemáticas, y la necesidad de responder a sus exigencias por mayores aprendizajes. Al estar planteados, según señalan, para el alumno promedio, los programas resultan insuficientes para este tipo de alumno o alumna:

Entrevistada 1: lo que pasa es que en el programa viene como un nivel intermedio, porque hay ocasiones en las cuales hay alumnos que uno necesita ir más allá de lo que el Ministerio quiere, porque ellos son exigentes en su aprendizaje y uno tiene que potenciar eso, o sea no esto solamente, no.

Entrevistada 2: lógico.

Entrevistada 1: por ejemplo nosotros, o yo particularmente porque yo tengo a cargo la media en el colegio, particularmente las guías va en un nivel básico, intermedio y alto, o sea que hay ejercicios que hay un grupo de alumnos que va a poder desarrollar pero están ahí sus aspiraciones, o sea, ellos quieren hacer más, quieren distinguirse de alguna forma.

Entrevistador: que le sea desafiante.

Entrevistado 3: claro y eso es a veces lo que no está en el Ministerio.

A propósito de los rendimientos diferenciados de los estudiantes, los entrevistados plantean inquietudes respecto a las estrategias de trabajo a utilizar en el aula para lograr aprendizajes significativos; en la conversación se introduce la idea de optimización de la inversión de tiempo con uno y otro tipo de alumno/a, en especial con aquellos que tienen mayores aptitudes en el subsector:

Entrevistado 1: uno tiene a hacer la diferenciación con los más bajos y no con los altos.

Entrevistada 2: claro.

Entrevistado 1: en algún momento el colegio, cuando fue el SIMCE en 2º medio, me decían igual que había que ayudar a los que estaban mal, hacerles reforzamiento, talleres y todo el cuento, pero yo planteaba lo siguiente: o sea, está bien, está perdiendo tal vez puntos quizás con los más bajos, pero también tienes el otro lado que tienes 4, 5, 6 que son talentosos y que si los potencias aún más puedes ganar también una cierta cantidad de puntos y subir también tu media.

Para una docente resulta más significativo invertir tiempo en profundizar contenidos con aquellos más avanzados, que en nivelar a los de menor rendimiento:

“si tu estás con los que van más atrasados y te dedicas montones de tiempo a ellos de repente ese tiempo que les estás dedicando a ellos, aunque suene súper feo, no lo vas a cambiar tanto en forma radical, por ejemplo si yo estoy con la Daniela que es la mejor del curso y eso sí le va a significar los 10 puntos o los menos 10 puntos que le va a significar entrar o no entrar a la católica o a la Chile, en cambio si estoy con la Cata que es la que está mas atrasada, esos 10 puntos no le va a cambiar el futuro, por así decirlo, entonces de repente es súper, no es muy políticamente correcto lo que estoy diciendo a lo mejor, pero sí es lo que yo creo que es así, creo”.

El punto de equilibrio lo pone otra docente que sugiere orientar el trabajo en función del alumno y alumna media, en la perspectiva de incorporar a ese grupo a los más rezagados y, paralelamente, orientar e incentivar con actividades complementarias a los estudiantes más aventajados, las que no siempre son útiles desde el punto de vista de sus aprendizajes:

Entrevistada 1: uno trata de buscar el término medio para poder incorporarlos a todos dentro de la media, pero a veces uno por proteger al débil o a la mayoría, a veces van quedando rezagados los talentos, la gente a la que uno le puede sacar un buen potencial, sacarles un poco más y uno tiene que buscar las herramientas para incentivarlos en hacer más cosas. Generalmente en los colegios se utilizan esos niños para qué, para que sean monitores, para que sean ayudantes, pero eso no necesariamente va a ser que ellos logren su.....

Entrevistada 2: claro, de hecho les estás dando a ellos un rol que de repente no les corresponde y esa hora deberían estar haciendo ejercicios de cálculo, por ejemplo....

Consultados acerca de cómo están tratados los contenidos en los programas, si alguno estaba sobre representado o poco representado, los entrevistados manifiestan que lo que les resulta difícil es dimensionar el nivel de profundidad con que deben ser trabajados:

Entrevistada 1:... lo que pasa, es que a veces cuesta ver que tan profundo, que tan bajo, que tan alto está... por ejemplo, particularmente raíces en 3º medio, hay ciertas, se presentan ciertas ambigüedades

porque los contenidos, los enunciados son a veces muy pobres, poco detallados en qué es lo que se quiere, o sea, ya, no sé, raíz cuadrada, la función

Entrevistada 2: qué dificultad de ejercicio, como que eso es lo que me pasa a mi

Entrevistada 1: claro

Entrevistada 2: qué tan difícil

Entrevistada 1: claro, o sea, cuesta poder entender bien

Entrevistador: la profundidad que se le está pidiendo

Entrevistada 1: la profundidad claro

Nuevamente se presenta el disenso en la docente del establecimiento de excelencia académica para quien el programa contiene lo básico que enseñan a sus alumnas:

Entrevistador: ¿te pasa lo mismo a ti?

Entrevistada: es que sabes que pasa, en realidad nosotros en el liceo el programa es como una base, pero siempre es mucho más.

En la búsqueda de un referente que permita dimensionar los niveles de profundidad con que se deben trabajar los contenidos, una docente utilizar como base las materias exigidas en la PSU, siendo entonces los niveles mínimos de dificultad aquellos planteados en los ejercicios de la PSU:

"Sabes lo que me pasa a mí, yo también me guío montones por el nivel de dificultad de ejercicios que preguntan en la PSU... a lo largo de los 4º años, yo ahora estoy haciendo 3º y 4º pero hice 1º y 2º también. Entonces, lo mínimo, la mínima dificultad son los ejercicios que se están preguntando en la PSU y el tipo de ejercicios que están preguntando, tampoco no sé si es muy ortodoxo hacerlo, pero es mi parámetro".

En relación con los contenidos del subsector que les resulta más difícil de aprender y comprender a los alumnos, los docentes de establecimientos con alumnos en situación vulnerable mencionan álgebra, operatoria, fracciones, geometría, entre otros:

"Yo siempre he tenido problemática con álgebra...les cuesta, al menos la experiencia mía es problemático, manejo de las destrezas... Geometría también les cuesta a los chiquillos, algunos conceptos... porque operatoria numérica yo he tenido dificultades, cuesta un mundo el asunto que se ve simple, se ve simple pero para los chiquillos no es simple, el asunto de los signos que debiera ser elemental, hasta 4º medio todavía preguntando el asunto de los signos, entonces en la opinión de uno hay que ponerse en el otro lado, es una cosa tan elemental pero hay dificultades, y en el manejo de fracciones, espantoso, también hay problemáticas, estoy hablando de contenidos elementales".

"... donde sí tenemos nosotros un problema gravísimo porque sí es un problema grave es en álgebra y números, o sea puntualmente ahí en esas dos áreas, porque los chiquillos vienen con un retraso pedagógico salvaje en lo que corresponde a operatoria, todo lo que involucre operatoria, signos, fracciones, decimales, transformaciones, pierde uno mucho tiempo ahí, sobre todo en 1º medio para lograr que los chiquillos retomen todo eso. Y en álgebra... fue un verdadero parto este año álgebra y eso que yo no subí el nivel, o sea, yo me atuve a lo que el ministerio decía, la verdad es que no, dentro

de todo lo complicado que están por ejemplo: productos notables, las factorizaciones, al final ya no, no, no, nos abocamos a suma por diferencia, a los tres más importantes, a esos les dimos pero cualquier cantidad y aún así les complicó”.

Respecto de factorización, un docente agrega que le costó trabajar los contenidos, a pesar de las estrategias didácticas utilizadas:

“A mí me costó mucho lo que era factorización y todo eso aunque yo para factorizar les hacía gatitos, les hacía un montón de cuestiones, igual. Yo al final me cuestioné cuando terminé e hice la evaluación que fue horrorosa, me dije: y para qué pasé toda esta cuestión, para qué perdí tanto tiempo si podría haber avanzado en otra cosa, por qué no me salté o lo hice más fácil”.

Los entrevistados concuerdan en que este es un contenido difícil en sí mismo:

Entrevistador: es un contenido difícil

Entrevistada 1: es un contenido complejo

Entrevistada 2: yo me acuerdo cuando uno estaba en el colegio que uno le agarraba la mano a eso después

Entrevistada 1: sí

Entrevistada 2: claro, hay que ejercitar y que se yo

Entrevistada 3: es que es difícil

Entrevistada 1: es difícil hacer que los cabros ejerciten

Entrevistada 3: es difícil, el proceso mental de factorizar es difícil

Entrevistada 2: claro

Entrevistado: o sea que entiendan

Con todo, hay experiencias donde este contenido tiene mejores resultados de aprendizajes entre los alumnos y alumnas:

Entrevistada: a nosotros nos va mejor, o sea las niñas entienden más las unidades de álgebra

Entrevistador: ¿esas te resultan fáciles?

Entrevistado: sí, porque las niñas encuentran que son un poco más mecánicas esas unidades en el sentido en que son guías extensas, mucha ejercitación; es cierto, la factorización dentro del álgebra cuesta mucho más, pero tenemos mejores resultados en álgebra en cualquiera de los distintos años que en geometría.

Para varios docentes los contenidos de geometría resultan difíciles para los estudiantes; a modo de explicación, plantean que ello se debería, entre otras razones, a la falta de habilidades de los alumnos y alumnas para visualizar mentalmente las figuras geométricas:

Entrevistada 1: geometría también montones, débil, porque geometría a ti se te tiene que ocurrir, si no se te ocurre...

Entrevistada 2: tienes que tener visión

Entrevistada 1: claro, tienes que saber mirar

Entrevistado 3: claro, a mí también me pasa con geometría, por ejemplo con circunferencia, ángulo inscrito, ángulo de centro, uno les hace un par de dibujos pero los chiquillos no saben que pueden trazar una línea en un punto y decir se forman dos triángulos isósceles y ahí están las bases, como que les cuesta ver eso

Al igual que con otros contenidos, los docentes relevan los esfuerzos que realizan para facilitar el aprendizaje de los contenidos de geometría, los que van desde la preocupación por emplear didácticas adecuadas, hasta destinar más tiempo a su tratamiento:

“Cada vez que nosotros trabajamos con geometría tenemos grandes problemas y es el problema grande que tenemos hasta 4º medio, vamos arrastrando la geometría, por eso se han intentado distintas estrategias, por ejemplo se han intentado tener además de las horas de matemática un taller de geometría para que ojala se pudiera reforzar toda la geometría que no tienen de la básica o que se les ha olvidado, nos ha traído buenos resultados pero todavía no estamos conformes. También, intentando ver la geometría en forma paralela con las otras unidades para que continuamente la geometría esté en el transcurso del año, para que continuamente las aplicaciones que se hagan no solamente sean ejemplos de aritmética sino que se involucre a la geometría en todo momento, eso está trayendo buenos resultados pero lo vamos a ver dentro de 4 años más o menos, recién lo empezamos a hacer”.

Sólo una docente señala que geometría es un contenido fácil para los alumnos:

“... la verdad es que con geometría yo he tenido buenos, no sé si será porque a mí me gusta mucho la geometría que los chiquillos se contagian de eso, pero la verdad es que hemos tenido buenos resultados, de hecho a veces entre los mejores resultados entre las dos áreas, los tres ejes temáticos han estado fundamentalmente para mí en geometría”.

Los docentes llaman la atención respecto de la ausencia de contenidos de geometría en 1º medio:

Entrevistado 1: ahí hay un problema en 1º medio no está geometría, está solamente congruencia de triángulos

Entrevistada 2: Isometría

Entrevistado 1: claro, isometría, otra onda, pero la geometría, geometría euclidiana pura no está en el programa, eso yo creo que está mal porque en 8º son otra onda también es un poquito de estereometría...

Entrevistada 2: volumen

Entrevistado 1: Claro, polígonos cosas así, pero partir de lo elemental, del asunto de ángulos en adelante falta en 1º

Entrevistada 3: sí, nosotros también, nosotros no tenemos básica, tenemos 7º y 8º, pero también llegan niños nuevos a 1º, entonces 1º medio es realmente para nivelar, los que siguen del colegio es

más fácil, pero los que vienen de afuera la verdad es que siempre traen muchísimas falencias, entonces es un año nada más que nivelar, nivelar, nivelar, y la geometría de 7º y 8º, tal como tu dicen, la verdad es que las niñas no la manejan, yo que trabajo mucho con 4º, que se supone que deberían dominar toda esa parte, tienen muchas dificultades, no tienen los conceptos básicos y como dices tú, no hay después, entonces ellas también dicen: señora, es que hace tiempo que no vemos geometría, porque en 3º tampoco hay mucha geometría.

Otro contenido considerado complejo son las funciones en 2º Medio, donde los docentes perciben que a los alumnos y alumnas les resulta complejo comprender los conceptos asociados a esta materia:

Entrevistada 1: Y lo otro que nosotros tenemos dificultades son las funciones

Entrevistador: pero eso por qué tienen dificultades, por como esta planteado en el programa, o por cómo las alumnas lo perciben

Entrevistada 1: no, por como a las alumnas les cuesta, les cuesta mucho el concepto.

Entrevistada 2: ahora, mi experiencia, no solo en el Carmela sino que en otros colegios, yo encuentro que la función de primer grado que está puesta en 2º medio considero que las niñas, los niños saben todavía poca álgebra, en cambio yo trabajé en otro colegio, un colegio particular y la ecuación de la recta la pusimos en 3º y aprendían así como fácil, en 2º les cuesta y en el liceo Carmela también les cuesta. Otros niños de otros colegio yo me doy cuenta de que esa parte de la ecuación de la recta puesta en 2º medio cuesta, no sé si a ustedes les pasa

Entrevistada 3: para que entiendan el concepto de función, una vez que entienden el concepto de función como que uno se va por un tubo pero para interpretar el concepto

Para un docente, en este momento del proceso de aprendizaje los alumnos muestran vacíos de conocimientos y actúan como si no recordaran nada respecto de lo aprendido años anteriores:

Entrevistado 1: ahí hay un problema también con aritmética en el momento, cuando están trabajando con la fórmula, la ecuación, la pendiente, todo el cuento..., como que les viene como un problema

Entrevistada 2: es que sabes lo que pasa, es que ahí reciben como un golpe bajo súper grande porque

Entrevistador: pero cual es el problema, Álvaro, para que termines la idea, cual es el problema que tú dices

Entrevistado 1: es que les viene como una laguna mental de todo lo que aprendieron en la básica acerca de aritmética

Los contenidos relativos a probabilidades y estadísticas son considerados por los docentes como fáciles de entender y trabajar con los alumnos y alumnas:

"A mí me resulta fácil probabilidad y estadística lo paso rápido, estadística sobre todo, muy rápido".

"Fácil es por ejemplo, porque les gustó, les encantó a los chiquillos, es estadística y probabilidades, les encanta, les gusta, se les hace fácil".

ACTIVIDADES PROPUESTAS

En relación a las actividades sugeridas en los programas, la mayoría de los entrevistados señala que no las ocupa en su totalidad y más bien seleccionan aquellas que consideran más pertinentes a los contenidos que están trabajando:

“Lo que uso de este documento son las actividades, nosotros incorporamos, sacamos no el 100% de las actividades, pero si nos basamos en las actividades para ver la profundización, o sea, cual es el objetivo que se quiere ver con cada uno de los contenidos, cada uno de los contenidos uno los puede abarcar con una gama infinita de directrices, entonces ver un poco qué es lo quiere el ministerio que se obtenga a través del contenido y esto lo hacemos a través de las actividades, de las propuestas de evaluación”.

Por su parte, varios docentes señalan que algunas de las actividades propuestas no son coherentes con los contenidos para los cuales se propone sean utilizadas, tal como lo ejemplifica una entrevistada:

“Resulta que yo... no sé si a ustedes les pasa, el programa de 4º la parte de geometría son cuerpos geométricos, áreas y volúmenes y si tu miras, porque estuve trabajando también en el CIES, cuando tú miras las actividades hay geometría vectorial, y en realidad no tiene nada que ver con lo que está en el contenido, me entiende, o sea, en el contenido está espacio, volúmenes y también podrías tú pensar en ubicar puntos en el espacio, pero las actividades que hay aquí: ecuación vectorial de la recta, es decir, no tiene que ver con el contenido, no sé por qué”.

En este sentido, los docentes señalan que algunas actividades no contribuyen al desarrollo de los contenidos y, por ende, plantean que estas tendrían que ser revisadas y rediseñadas en directa relación con las temáticas para las cuales se proponen sean utilizadas:

Entrevistada 1: yo te encuentro que las guías están nada que ver...mira, cuando nosotros lo vimos, dijimos aquí hay un problema, porque el contenido debería ser geometría vectorial y no volúmenes y áreas en el espacio, sin embargo si ustedes miran el programa: ecuación vectorial de la recta, en fin, que no están en el programa, no entiendo por qué están esas actividades... hay partes que no están suficientemente bien conectadas, entonces estadística es algo que se necesita previo a probabilidades, entonces quizás es bueno hacer un cambio ahí. Ahora también hay problema como por ejemplo fracciones algebraicas en 2º es muy complicado, nosotros estuvimos viendo ese tema; en 4º medio el problema de la geometría vectorial, hay actividades sugeridas, pero realmente por lo que estoy viendo, la experiencia de otros colegas, por distintos perfeccionamientos que he echo, no lo están pasando, entonces no sé por qué aparece, y tampoco lo pide la PSU porque me acuerdo que la colega también hace referencia a la PSU, que todo lo de geometría no sé por qué aparece

Entrevistada 2: que no tiene nada que ver

Entrevistada 1: ¿que insistencia hay en que aparezca?

Entrevistada 2: yo sé que tú no eres experta, pero no tiene nada que ver el contenido con las actividades propuestas

Cabe señalar que respecto de otros contenidos, los docentes reconocen que las sugerencias de actividades son útiles, como aquellas referidas a estadística. Por otra parte, y en relación con las características de las actividades, estiman que algunas son atractivas y motivadoras para los alumnos, especialmente aquellas de carácter lúdico:

“... las más novedosas, cosas prácticas, de juego sobre todo, esas pueden ser más motivantes, pero no todas, algunas también de repente vas predispuesto y el alumno no le gusta, no se siente atraído, pero en 1º no he tenido dificultades...”.

En cuanto a la cantidad de actividades sugeridas, los docentes coinciden en considerarlas suficientes, en la medida que constituyen una base, pudiendo ellos agregar otras:

“...la idea es que a uno le propongan algo, uno sabe si lo acepta, si lo toma o lo deja, si lo arregla, mejora, de hecho uno a veces no utiliza las actividades así 100% como están planteadas, sino que uno modifica si le quiere dar un énfasis diferente, o falta algo que uno quiere obtener de parte de la actividad y uno la va mejorando...”.

Un elemento que dificulta la implementación de algunas actividades es la disponibilidad de recursos de los establecimientos; a modo de ejemplo, aquellas actividades que requiere utilizar software son escasamente desarrolladas:

Entrevistada 1: es decir, se cuenta, pero con 45 niñitas es difícil poder hacer una actividad una persona sola... en un computador, además que 45 computadores...

Entrevistado 2: ... hay un buen laboratorio de computación, pero ese laboratorio no se puede usar y si yo quisiera llevarlos al enlace, requiere también una instrumentalización del software que uno está utilizando para poder hacer una buena clase, porque o si no se te va a ir toda la hora en ¿cómo hago esto?... lo que encuentro más práctico sí es el data show, conseguirlo con el computador y tirar FW27, cierto, tirarlo ahí y decir, miren, y empezar a jugar con las gráficas, y empezar a ver suben, bajan, miren, el coeficiente de desviación y todo el cuento, para mí ese es como la orientación que le doy cuando piden utilizar software y todo eso.

Entrevistada 3: claro, yo creo que lo que dice el colega es cierto, uno utiliza los software pero que uno los llegue a utilizar con los niños siempre en forma práctica es difícil, por la cantidad, por los recursos, que estén todos los computadores cuando uno quiere, que todo resulte perfecto... la semana pasada estuvimos haciendo un trabajo con el ..., una cosa bien simple para ver las parábolas... y 90 minutos teníamos, llegamos rápido, el día anterior nos habíamos preocupado con varios niños y el profe de computación de instalar todo, que estuvieran todos los computadores funcionando, pero nunca faltan los imponderables y al final la clase de 90 minutos se nos redujo a 45, porque los otros 45 hubo que acomodar muchos otros factores...”

ORIENTACIONES Y SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

En lo referido a las orientaciones y sugerencias de evaluación, los entrevistados casi no hacen referencias a ellas y al preguntarles directamente reconocen que es elemento que menos utilizan de los programas:

Entrevistado: el caso de esas evaluaciones

Entrevistador: ¿la parte de sugerencias de evaluaciones no te sirve?

Entrevistado: no

Entrevistador: o sea entre todo, no las usas

Entrevistado: no las uso derechamente

Las razones del poco uso que hacen los docentes de este componente refieren a que en las actividades de evaluación se sugiere medir mayor cantidad de conocimientos que los propuestos en los aprendizajes esperados o en los contenidos desarrollados:

Entrevistado: a nuestro gusto, nosotros no encontramos que se adecuen a lo que los aprendizajes esperados están solicitando o a los contenidos; a veces los contenidos mínimos no se ajustan a las actividades de evaluación, en las actividades de evaluación se pide más de lo que exige los contenidos mínimos, entonces hay un...

Entrevistador: un desfase

Entrevistado: sí, entonces es lo que menos vemos en realidad.

Para algunos docentes, los textos escolares constituyen un referente para extraer actividades de evaluación porque, precisamente, los formatos se asemejan al tipo de pruebas que ellos suelen utilizar:

Entrevistado: es que yo igual voy a ser honesto, yo para qué voy a mirar en el programa para evaluaciones si abro el libro y hay muchas evaluaciones.

Entrevistador: ¿que libro abres, el texto escolar?

Entrevistado: el texto escolar o el que uso yo el Santillana, y ahí hay prueba final, prueba no sé cuanto, más encima viene un libro con guía de ejercicios.

Los entrevistados señalan que las actividades de evaluación deberían estar en concordancia con el tratamiento que el docente le da a los contenidos, a los niveles de profundidad con que los desarrolla y también en relación al grupo curso: de ahí entonces que las evaluaciones propuestas en los programas no siempre se adecuan a sus necesidades y opten por diseñarlas ellos mismos:

“Lo que hablaba la colega acá de que las evaluaciones no tienen mucha relación con el contenido planteado, porque depende del énfasis que uno le de, depende de cuanto uno haya profundizado el contenido y depende del curso que tengas, o sea, hay cursos con los cuales tú logras maravillas y al año siguiente tú quieres lograr la misma maravilla para el otro curso y no lo puedes hacer porque es un grupo totalmente diferente”

Por otra parte, los docentes estiman muy poca la cantidad de actividades de evaluación propuestas en los programas, las que además, contienen muy pocos ejercicios:

Entrevistada 1: es que de repente aparece que son poquitas, como evaluación hay tres preguntas o tres ejemplos, entonces de repente.

Entrevistada 2: son muy pocas preguntas

Entrevistador: son insuficientes las preguntas que plantea

Entrevistada 1: aquí estamos mirando una sola, yo para ser honesta nunca, no las miro, pero lo que hay aquí es lo mismo que yo hago pero con más ejercicios, me entiende, esas actividades dan gráficos, análisis.... aquí hay dos, tres ejemplos

La demanda por mayor cantidad de actividades de evaluación está acompañada por la petición de instrumentos específicos que no requieran elaboración por parte de los docentes, es decir, que estén listos para ser utilizados

Entrevistada 1: claro, sabes por qué es poco, porque hoy en día toda la exigencia que el profe tiene, no es que uno se ponga el parche antes de la herida, pero con toda la exigencia que uno tiene en preparar material, en buscar material, uno necesita tener herramientas que sean más útiles en ese sentido

Entrevistada 2: y que estén listas

Entrevistado: claro, o que si tú quieres modificar pueda ser fácil de modificar, de aumentar, de disminuir, de seleccionar, que sean propuestas, pero mayor cantidad de propuestas

También se señala como deseable que las actividades de evaluación estén ubicadas después de cada unidad, en formato de prueba por nivel, es decir, que consideren los distintos niveles de aprendizaje de los alumnos y alumnas:

Entrevistada 1: yo agradecería montones que después de esta unidad: queremos que haga esta prueba

Entrevistador: una prueba tipo

Entrevistada 1: claro, y para nivel 1 necesitamos no sé, 10 preguntas buenas o estas preguntas buenas

Entrevistador: de distintos niveles las preguntas

Entrevistada 1: claro, de distintos niveles

Entrevistada 2: es como cuando te entregan los ensayos de PSU...los de SIMCE

Las demandas de los docentes se resumen así: incorporación de sugerencias de actividades de evaluación concretas, ubicadas al final de cada unidad, presentadas en formato de pruebas, con un número considerable de ejercicios y de distinto nivel de complejidad:

Entrevistada: como una evaluación concreta de repente, una prueba

Entrevistador: o sea, un contenido y una evaluación concreta

Entrevistado: concreta, o sea, una prueba de 20 preguntas, de repente, de distintos niveles

ESTRUCTURA DE LOS PROGRAMAS

En relación con la estructura de los programas, los docentes hacen pocos comentarios; el más relevante es que consideran que el enlace entre las unidades no es fluido; en sus palabras, falta más continuidad en los contenidos y, por otro lado, organizar mejor las unidades. Respecto de este último punto, existirían según los entrevistados, unidades que estarían, en cierto modo, anticipadas y otras atrasadas respecto de la edad de los alumnos y, por ende, estos no contarían con la madurez requerida para su internalización o aprendizaje:

Entrevistada 1: sabes tú que yo veo un poco, hablando a modo general, en el programa de educación media que falta por ejemplo, un poco de continuidad en el enlace de las unidades...

Entrevistador: eso es en todos los cursos

Entrevistada 1: mira, quizás no en todos los cursos sino que está lo que decía la colega, por una madurez de los chiquillos hay cosas que están como anticipadas y otras que están muy a posteriori y podrían ser antes, por ejemplo... estadística que se ve en 4º medio, yo por ejemplo lo veía antes y después probabilidades... porque para que los chiquillos entiendan el nexo que existe entre estadística y probabilidad y que las dos nacen de un mismo ente, porque ellos lo ven como algo absolutamente diferente, o sea, no ven la conexión nunca, ¿por qué?, porque nos piden a nosotros recordarles, refrescarles, frecuencia relativa, una serie de cosas para introducir Laplace y resulta que sería mucho mejor tener todos los elementos fresquitos antes porque ellos ven el tratamiento de la información de una manera absolutamente diferente en 8º básico, entonces ahí hay como una incongruencia en la presentación de los contenidos.

En términos de sugerencias para mejorar la estructura de los programas de estudio, los docentes destacan la importancia de los aprendizajes esperados como ejes ordenadores de los contenidos; dada su importancia, los entrevistados sugieren incorporar los conocimientos previos que requiere cada contenidos, de manera de poder asegurar el dominio de esos conocimientos previos en los estudiantes y así avanzar a los contenidos siguientes:

Entrevistada: ... entonces cada uno de esos 7 contenidos tiene subunidad, o etapas distintas, entonces... que es lo que sería útil: que necesitan saber antes los enanos para poder yo pasar esta materia y que me sea fácil, entonces yo ya sé que para pasar ecuación de la recta tengo que tener súper claro las ecuaciones, sistemas, que se yo

Entrevistador: así como hay aprendizajes esperados, casi aprendizajes logrados

Entrevistado: claro

Entrevistador: o sea, estos aprendizajes debieran estar logrados para que el alumno se sumerja en esta piscina

Entrevistado: claro

Otro aspecto que requeriría ser mejorado son las orientaciones didácticas ya que si bien son evaluadas como buenas, los entrevistados consideran que deben ser más orientadoras, es decir, dar pistas sobre cómo abordar la unidad, qué énfasis darle, cómo poder profundizarla más, etc.:

“... yo encuentro que las orientaciones metodológicas son buenas, yo las leo, me gusta seguirlas, pero encuentro que debería haber muchas más orientaciones o en el sentido de cómo abordar la unidad,

qué énfasis darle, cómo hacer para que la unidad temática se pueda profundizar más aún, o que aplicación poder conseguir, o sea, encuentro que es una base pero que es una base que si nosotros nos agarramos de eso nada más, es muy insuficiente para poder trabajar bien el programa de estudio, entonces nosotros tenemos que irnos a Internet a buscar guías, tenemos que ir a Internet a buscar evaluaciones, tenemos que meternos con muchos libros, entonces, por qué tenemos que hacer todo eso, porque no es suficiente, por eso lo encuentro pobre”.

En términos del orden en que deberían estar presentados los diversos componentes de los programas según su importancia, los entrevistados coinciden en señalar que primero están los aprendizajes esperados, luego los contenidos, las sugerencias de actividades, las sugerencias de evaluación y finalmente las orientaciones metodológicas. De estos componentes, los dos primeros deben estar en sintonía ya que como señala una docente, los primeros representan la meta a lograr y los segundos el camino a seguir para lograrla:

Entrevistado 1: ... los contenidos porque yo necesito una columna vertebral en donde agarrarme, díganme si esto quieren que pase mínimo, ya y de ahí me agarro, y después de eso vemos los aprendizajes

Entrevistada 2: claro, porque al aprendizaje esperado te dice a lo que tú tienes que llegar, el contenido te dice cómo tú vas a lograr ese aprendizaje

Entrevistada 3: o sea, van unidas... pero es importante saber el aprendizaje esperado para que uno se vaya por ese caminito.

En relación con el componente menos utilizado, las orientaciones y sugerencias de evaluación, los docentes reconocen el énfasis que las autoridades han puesto en los diferentes tipos de evaluación y consideran que los programas de estudio debieran incorporar sugerencias e indicaciones que les permitan conocer, a través de una evaluación diagnóstica, las condiciones de aprendizaje de entrada de sus alumnos en cada uno nivel y algunos consideran que podría hacerse extensivo al inicio de cada unidad del programa:

“Sabes lo que se ha enfatizado bastante ahora a través de la reforma educacional y todo: la evaluación formativa, la evaluación de diagnostico, yo creo que cada unidad que uno empieza a abordar debería tener integrado por ejemplo una evaluación diagnóstica, o sea los niños tienen realmente las habilidades para poder enfrentar esto”.

“Sí, que tanto tengo que retroceder, que tanto tengo que profundizar, que tanto tengo que recordar para saber si....”

Para los entrevistados, la evaluación es la parte más débil de los programas de estudio y esta condición estaría asociada a la excesiva generalidad con que están expresados los aprendizajes esperados ya que no especifican el nivel de profundidad con que deben ser trabajados los contenidos y, por ende, el nivel de detalle con que deben ser evaluados:

“... aquí uno dice: aprendizajes esperados y te leo: conocer y utilizar procedimientos de cálculo algebraico con expresiones en que intervengan las raíces cuadradas y cúbicas. Pero la pregunta es la siguiente: ¿cual es el nivel de dificultad que yo tengo que llegar?, entonces si hay una evaluación y me dicen: estos son los tipos de preguntas que yo quiero, yo digo OK... hasta aquí, hasta esto, esta es la dificultad. Porque este aprendizaje esperado a mí me dice, ya OK., pero si yo hago un ejercicio simple:

se cumplió el objetivo, pero no era lo que se esperaba... Yo puedo decir sí, cumpla con todo estos aprendizajes y mis alumnos son estrellas porque todas estas cosas, pero ella puede decir lo mismo pero el nivel de dificultad que hacen mis alumnos están a años luz frente a lo que hacen las niñas del Carmela, entonces yo creo que es súper importante tener una evaluación detrás para decir: esto es lo que me piden y esto es lo que los enanos tienen que llegar a cumplir. Yo tengo que trabajar y abocar mi forma de preparar la clase, preparar las guías y preparar las herramientas para que ellos aprendan y se entrenen para llegar a contestar esto que tengo acá, porque yo creo que están bien los contenidos pero son súper amplios, o sea, no están acotados bien, para mi gusto”.

De ahí que solicitan mayor nivel de detalle respecto de los contenidos, ejercicio que además serviría, en su opinión, para aunar criterios entre ellos:

“Sucede que a veces un profe, ya ellos están conmigo pero supongamos que en 2º, 3º y 4º van a ir con otro profesor,.... cambio dramático porque uno tiene en mente cumplir ciertos objetivos y para el profesor que los toma después o para otro colega no, sus objetivos personales son otros que están a distancia, pueden ser mayores o menores a los que tu tienes y se produce para los chiquillos ahí: pucha, qué pasa, la profe nos está pasando menos materia de la que corresponde o dicen, la profe se fue a las nubes el año pasado, entonces cuesta unificar el criterio, ahí uno si tiene una base, mira, todos tiene que llegar hasta acá.... después uno ve, dependiendo del curso que uno tenga, puede subir un poco más pero tú sabes que tienes que estar hasta aquí”.

4.5. SUBSECTOR DE ESTUDIO Y COMPRENSIÓN DE LA SOCIEDAD - SEGUNDO CICLO BASICA

Se realizaron dos entrevistas grupales en las que participaron docentes de establecimientos municipales y particulares subvencionados de la ciudad de Santiago y de Concepción, que dictan clases en el segundo ciclo de la Educación Básica. El análisis que sigue se basa en la transcripción de dichas entrevistas.

ACCESO Y MANEJO DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

Los docentes entrevistados cuentan con los ejemplares de los programas de estudio de los niveles en que hacen clases; en el caso de Santiago, la mayoría de ellos los ha adquirido en forma particular, mientras que en Concepción la mayor parte de los docentes señala que el establecimiento les ha facilitado un ejemplar. Los docentes de Santiago hacen notar que en algunos establecimientos no existen ejemplares en biblioteca y que los docentes no cuentan con los programas del subsector para su uso personal:

“Yo los tengo porque yo los compré, pero al colegio llega uno por asignatura, entonces el resto de los profesores algunos lo tienen y otros no lo tienen; los que hemos hecho los perfeccionamientos fundamentales lo tienen... hay muchos profesores que no lo tienen, ni siquiera en la biblioteca del Instituto”.

Por su parte, los docentes de Concepción señalan que en algunos establecimientos existe una alta rotación de docentes y que al irse, los profesores muchas veces se llevan consigo los ejemplares de los programas de estudio de los niveles en que han hecho clases.

“en el caso mío, resulta que por la rotatoria algunas veces de profesores del área algunas veces se van los documentos con ellos entonces no hay una gama”.

Así, varios docentes deben conseguirse un ejemplar para trabajar con sus cursos:

“En mi caso por la misma situación de rotativa de profesores se llevan este material y en mi caso yo me he conseguido el mío”.

A modo de sugerencia, un docente propone que el Ministerio de Educación se preocupe de reponer los programas de estudio, enviando una remesa a los establecimientos cada cierto tiempo:

“... no sé si sería pertinente pero que cada cierto tiempo el ministerio mandara nuevamente a las unidades educativas los programas porque siempre faltan, generalmente hay uno, uno por cada nivel y se hacen necesario que existan más ejemplares, a lo mejor sería una buena medida que el próximo año podría llegar una remesa”.

Esto es especialmente importante para los docentes, quienes expresan la necesidad de facilitar el acceso a los programas en formato impreso, ya que si bien pueden acceder a ellos vía Internet, les resulta más cómodo trabajar con el ejemplar impreso:

“... yo de hecho me los fui a comprar este año y había de 8º no más encontré y al alegar a la señora que los vende me dijo que ya lo estaban casi dejando de imprimir porque como están en la Web no les

convenía, y eso yo creo que es un error, aprovecho de comentar, o sea yo creo que es súper importante no sé, la información para mi es importante quizás tenerla en el papel y poder mirarlo más fácil que en el computador, uno no siempre tiene computador”.

Respecto del nivel de manejo de los programas, los docentes señalan que los conocen en profundidad y los trabajan con soltura, especialmente durante la planificación del año escolar:

“... se supone que en enero nos juntamos a planificar para todo el año, ahora, esas planificaciones también se van adecuando durante el año y planificamos, o sea, clase a clase se supone que se está planificando y esas planificaciones se entregan a la coordinación y se hacen en base a los programas de estudio”.

Algunos docentes señalan que no se puede hacer clases sin tener cerca el programa de estudio ya que a partir de ahí se arman las clases, las actividades y la evaluación de los aprendizajes, entre otros aspectos:

“Es que no puedes trabajar sin eso, cómo tú calificas, cómo armas una unidad, cómo estructuras tú tu clase si no tienes el programa”.

Incluso una docente expresa que a pesar de que el establecimiento educativo en el que trabaja tiene programas propios, los programas del Ministerio constituyen un referente, especialmente los de aquellos niveles en que se percibe una mayor similitud entre los programas propios y los propuestos por el Ministerio:

“Yo sí lo uso porque 7º y 8º son los cursos que más coincide el plan propio con el del Ministerio y sirve, a mí por lo menos lo que más me sirve es saber el nivel de profundidad, contenidos que se están esperando, etc., eso y algunas actividades”.

Al igual que en otros subsectores, los docentes que participaron en los cursos de perfeccionamiento organizados por el Ministerio de Educación señalan que dicha instancia les permitió no solo acceder a un ejemplar del programa respectivo, sino que más importante aún les facilitó el comprender y valorar el contenido de éstos y los objetivos de aprendizaje que se persiguen en el subsector:

“Yo creo que es precisamente por el hecho de participar en estos cursos de PPF que uno aprende a valorar el documento, o sea, por lo menos uno se da cuenta que ahí está lo esencial que debe trabajar para que el alumno o la alumna adquiera los conocimientos y las competencias que se requieren”.

Llama la atención lo expresado por una entrevistada respecto al desconocimiento que existiría entre los docentes del subsector respecto a los programas de estudio; algunos de ellos no trabajarían con los programas y utilizarían preferentemente los textos escolares que entrega el Ministerio de Educación para realizar sus clases:

“La experiencia que tengo en esas asesorías en los distintos colegios de la comuna de Santiago, los profesores no usan, ni lo conocen, trabajan muy poco con el programa del ministerio, se guían más por el libro que es otorgado por el ministerio de educación”.

COMPONENTES DE LOS PROGRAMAS

La mayoría de los entrevistados le asigna un gran valor a los programas de estudio, independiente de la utilización que hacen de sus componentes; constituyen un referente del sentido y orientación del subsector, en especial lo referido a los contenidos que es el componente más utilizado por los docentes:

“Mira, no, o sea yo creo que... es fundamental que tengamos el programa porque esto nos ayuda a enfocar hacia donde... Ahora, yo creo que con respecto a los aprendizajes esperados de repente aparecen un poco lejanos para trabajarlos”.

Por su parte, instrumentos de apoyo a la práctica del profesor como los aprendizajes esperados y las sugerencias de evaluación también les son útiles:

“... yo considero que el programa en sí es una herramienta demasiado útil; encuentro que los aprendizajes esperados si bien están de repente un poco amplios... o elevado por decirlo de alguna manera, encuentro que son precisos y en el fondo son súper, o sea, nosotros los podemos planificar y lograr en un proceso. Ahora, lo que sí sigo un poco criticando es el tema de los contenidos, si nosotros queremos lograr todos estos aprendizajes esperados no podemos pedir tanto, tanto, tanto para, insisto en el programa de 6º que a mí me tiene pero muy abrumada.

“Los aprendizajes esperados yo siempre los estoy revisando para apuntar a qué va, donde me voy a centrar en las pruebas, entonces reviso los aprendizajes esperados y confecciono mis pruebas dependiendo del objetivo de eso”.

Para los entrevistados, los aprendizajes esperados planteados en los programas constituyen un desafío para la mayoría de los alumnos del segundo ciclo de la educación básica en términos de logro. Los docentes consideran difícil que los alumnos y alumnas logren aprender todo lo que se supone deben dominar y la razón es el nivel demasiado elevado de los contenidos que se espera que aprendan:

Entrevistada 1: yo pienso que no, son muy idealistas, son muy altruistas, porque la verdad tú a veces puedes trabajar el contenido, trabajarlo de la forma que tú quieras, con todas las estrategias habidas y por haber, pero a veces no alcanzas tú a hacer la conexión con lo que te está pidiendo el programa, yo lo encuentro demasiado idealista.

Entrevistador: muy exigente.

Entrevistado 2: muy exigente.

Entrevistado 3: idealista.

Entrevistado 4: sí, demasiado.

A través de un ejemplo, una docente expresa que las principales dificultades no están necesariamente en lograr que los alumnos aprendan los contenidos, sino que en que logren relacionar unos con otros:

Entrevistada 1: porque mira, dice, la duración del movimiento de rotación, conocimiento, eso lo logran.

Entrevistada 2: sí.

Entrevistada 1: características de la órbita terrestre, también lo logran porque en el SIMCE ahora les preguntaron del sistema solar; relación entre rotación traslación y la vida en la tierra, ahí ya sé.

Entrevistado 3: ahí ya se complica un poco.

Entrevistada 1: un nivel cognoscitivo mayor.

Entrevistado 3: claro, cuando los aprendizajes esperados apuntan como a relaciones y a reflexiones ahí como que uno se topa.

Entrevistada 1: hay diferencias dependiendo de la edad, dependiendo del nivel, dependiendo de cómo se trate la materia en la clase.

Para que los alumnos logren relacionar contenidos y puedan analizar más comprensivamente las materias, los docentes deben invertir más tiempo del presupuestado, lo que genera atraso en el desarrollo de los demás contenidos:

“... a lo mejor se logra pero requiere más tiempo, y ese tiempo que uno se demora en conseguirlo uno se va atrasando con todos los contenidos. Por ejemplo en el tema de los 7º básicos, los tres subsistemas una de las últimas actividades del programa plantea que el alumno relaciona los tres subsistemas a partir del ciclo del agua, entonces uno ya, vio todos los subsistemas por separado y cuando lo aplica al ciclo del agua los chiquillos se topan, cómo lo empezamos a relacionar, y ahí uno se demora y hay que volver a retomar, ya chiquillos litosfera, hidrosfera, atmósfera y nos vamos atrasando”.

El rol del docente es fundamental para el logro de los aprendizajes esperados, en tanto estos últimos requieren, según los entrevistados, ser “digeridos” por ellos antes de ser trabajados con sus alumnos:

Entrevistado 1: ... yo creo que con respecto a los aprendizajes esperados de repente aparecen un poco lejanos para trabajarlos y allí es donde uno los tiene que trabajar, o sea, como profesor darse cuenta que la única manera que el alumno los pueda asimilar es que nosotros se los empecemos, le decía yo a la colega, es que le demos la papita.

Entrevistado 2: digerido ya.

Entrevistado 1: digerido prácticamente.

Entrevistado 2: y en ese caso los alumnos: ah ya, en realidad.

Entrevistado 1 y ahí es donde estamos nosotros como mediadores, es fundamental el rol, o sea, yo creo que sería imposible que un alumno estuviese leyendo ahí y tuviese la comprensión del texto absolutamente completo, ahí es donde estamos nosotros por eso yo pienso que el computador no nos va a reemplazar a nosotros, pienso yo.

Un docente destaca positivamente los anexos de los programas de estudio, en la medida que le son útiles para desarrollar la clase y organizar actividades grupales:

“La parte última de los planes y programas tiene unos anexos que sirven de material de trabajo por grupos por ejemplo, hay temas para debatir y uno fotocopia unas cuantas páginas y trabaja grupalmente con los niños y así los hace participar. A mí me ha servido, bastante entretenidas las clases

trabajando esos materiales, porque hay algunas cartas, hay experiencias de vida, entonces a mí me aportado bastante esa parte bastante material de apoyo”.

En opinión de otro docente, resulta difícil distinguir aquellos elementos de los programas más utilizados, en la medida que todos se usan en algún momento, ya sea al planificar o bien durante el desarrollo de la clase:

“Los contenidos, las genéricas, también uso harto las sugerencias de evaluación, aprendizajes esperados en general, uno usa como parejo, en forma global”.

CONTENIDOS DE LOS PROGRAMAS

En relación con los contenidos de los programas de estudio, los entrevistados coinciden en señalar que en algunos niveles son excesivos; más específicamente, hacen referencia a los programas de 6° básico donde, según expresan, se debe trabajar la historia de Chile desde la independencia hasta la actualidad, además de los contenidos de geografía:

“Nosotros trabajamos con el programa... algunos contenidos en algunos cursos son muy pesados y no motiva a los niños, como por ejemplo en 6°. Yo creo que la mayoría de los que trabajan en básica se han encontrado que en 6° año el programa es muy extenso

“Yo principalmente encuentro que el programa de 6° básico es tremendo, tremendo, tremendo tratar de abarcar lo que es geografía, economía y la historia de Chile desde la Independencia hasta los gobiernos de la concertación, es tremendo. Encuentro que es abominable tener que tratar tanto contenido que en el fondo uno no puede pasar solo el eje central sino que siempre uno tiene que tratar de ir dejando la mayor cantidad posible de base para lo que viene más tarde”.

Tal cantidad de contenidos resulta difícil de abordar ya que una cantidad de tiempo del trabajo en la sala de clases se destina a otras actividades tales como celebraciones y conmemoraciones, a lo que se suman los días feriados; todo ello redundando en que no todos los contenidos propuestos en los programas alcanzan a ser desarrollados en un año escolar:

“Yo creo que ese es uno de los grandes, no sé si falencias, pero como uno de los grandes problemas que tienen los programas que abordan demasiados contenidos y no se limitan a contar los feriados, o que tenemos actividades aquí y que vamos perdiendo clase y no se alcanzan a ver los contenidos durante el año”.

Sobre la base de su experiencia como consultora, una docente indica que no sólo se trata de contenidos excesivos, sino que además de las dificultades derivadas del tipo de alumno con que trabajan los docentes:

“... se ven muy abrumados, como dicen las colegas, se ven muy abrumados por la cantidad de contenidos mínimos que hay, más el tipo de alumno de repente no acompaña porque, pienso yo que un enfoque metodológico más atractivo tendría que aplicarse con esos niños, yo creo que hay que dosificar para alcanzar a verlos”.

A modo de reafirmación, otro docente ejemplifica las características de los alumnos que impiden trabajar la totalidad de los contenidos de los programas:

“... de repente te falta el tiempo, a veces por x motivo llegan niños que no han tomado desayuno, desmotivados, con problemas, el profesor jefe solucionando los problemas, dentro del curso de repente se te pasan 10, 15 minutos, media hora, esperando que se tranquilicen, después el recreo, nosotros tenemos almuerzo a esa hora, a las 12:00, me toca con un 7º a las 12:30, espero un poco que se relajen y recién empezar y la bulla afuera así es que al final opto por escribir porque de repente la bulla no te deja hablar, aparte que en esta época... el sistema nervioso anda bastante malito ya, o sea, muy poco tolerante ya”.

A estas dificultades agregaría el alto nivel de exigencia de los aprendizajes esperados contenidos en los programas de estudio de los distintos niveles:

“Lo único que de repente a mí me complica es que son muy exigentes, el comprenden, entonces cuando tú entras al comprenden y como tú estabas diciendo recién, es que ahí tú por lo tanto abocas más tiempo para que lleguen a comprender, y eso, que a veces tienen como 10 aprendizajes esperados y están algunos muy elevados, analizar, o sea, me queda por allá arriba, cómo puedo lograr eso, analicen”.

Los entrevistados plantean la necesidad de reenfocar los contenidos como una manera de hacer más efectivo el proceso de enseñanza y asegurar el tratamiento de todos ellos; por una parte, surge la propuesta de acompañarlos con enfoques metodológicos más didácticos, dinámicos y gráficos, a través de la incorporación de imágenes por ejemplo, y por otra, enmarcar los contenidos en torno a los hitos o hechos históricos principales, quitando los detalles poco relevantes:

Entrevistada 1: tendrían que hacer una historia más ilustrada, variada para básica, con más imágenes, con un lineamiento metodológico más superficial a lo mejor.

Entrevistada 2: por supuesto que tiene que ser así para avanzar el programa.

Entrevistado 3: con una línea, una línea de tiempo con los acontecimientos pero más importantes, más relevantes y más que nada la parte conceptual.

Por otra parte, se plantea que no se trata solamente de un exceso de contenidos o la falta de enfoques más didácticos, sino de especificar más los aprendizajes que se espera que logren los estudiantes en cada nivel:

“... a lo mejor no es que sea mucho, a lo mejor es necesario, pero a lo que yo voy es que si yo tengo que ir a 6º año que me especifiquen bien, no adentrarse más en el tema de lo que uno tiene que hacer, si es conocer es conocer, si es identificar, identificar, si es comprender es comprender, pero que sea explícita... si el libro dice que en 6º año los niños tienen que conocer hitos relevantes de Chile, pones hitos: este, este y este y me aboco a eso”.

Entrevistado 1: y esos aprendizajes esperados se deberían llamar aprendizajes específicos.

Entrevistador: ¿por qué?

Entrevistado 1: decir claramente qué es lo que se espera, porque yo veo que en 8º año: aprecian la complejidad y urgencia de los problemas que afectan a la humanidad, en particular la pobreza, aprecian.

Entrevistado 2: ¿cómo lo mido?

Entrevistado 1: grande.

Entrevistador: como etéreo, nosotros tenemos, ahora la pobreza quizás no sea un tema tan difícil para nosotros trabajarlo porque ellos viven en ese contexto en forma diaria.

Una docente agrega que junto con tener claramente definidos los aprendizajes, es importante distinguir lo prioritario, que define como lo que mide el SIMCE, de aquello que es accesorio en cada uno de los contenidos que se proponen para cada nivel:

“Tú tienes que pasar los contenidos entonces sería bueno puntar, especificar qué es lo prioritario en determinado contenido porque o si no nos volamos en cosas que realmente a lo mejor no tienen ninguna importancia, pero nosotros vamos a perder tiempo en eso y a lo mejor eso no va a ser evaluado, no en el SIMCE de 8º ni en el SIMCE de 2º medio, entonces yo creo que por ahí tendría que ir el asunto de los contenidos”.

Otro elemento a considerar es que algunos programas del segundo ciclo son similares a los de enseñanza media en lo que a contenidos se refiere. Esta situación les plantea a los docentes el desafío de tener que decidir los niveles de profundización con que deben ser tratados los contenidos en uno y otro nivel:

“... de hecho uno se topa de repente que a veces en los mismos programas de 7º básico y de 3º medio son como similares, o sea, de hecho son iguales y los libros de estudio, de hecho yo hago clases a 2º medio, el libro de texto de 2º medio es idéntico, con las mismas actividades para el libro de 5º básico, entonces uno dice: profundizamos en 5º o pasamos el contenido más superficial y profundizamos cuando estamos en 2º medio”.

En opinión de algunos entrevistados, el desarrollo de los contenidos, en este caso, debería ser más superficial en el 2º ciclo y de mayor profundidad en la enseñanza media; sin embargo, un docente considera que debe ser en la educación básica donde se entregue a los alumnos mayor profundización de los contenidos, de manera que comprendan mejor lo que luego verán en enseñanza media:

“.. yo también lo prefiero... que el fuerte esté en la básica, en 7º, y en 3º tienen la misma, en 6º y en 2º tienen lo mismo y... profundizaría en la básica, le daría fuerte cosa de que lleguen preparados, por el tema de la PSU”.

“Yo creo que la básica sería óptimo poder profundizar en contenidos, no estoy pensando en que reflexionen más, eso creo que en la media hay ese espacio, pero en la básica el concepto de revolución les cuesta mucho, o sea, en el fondo el concepto de revolución francesa, la verdad es que es una lata estudiar la revolución francesa si no es conceptualmente y recién en 7º están generando ese tipo de pensamiento, entonces pero sí a nivel de contenidos, yo creo que son tan extensos los programas que el contenido queda muy flojo. Por otro lado, 8º tiene un programa que parte del siglo XX y que es muy contemporáneo, se le da énfasis a lo contemporáneo, pero de repente eso se podría también enfocar mucho más en la media y en la básica tratar de pasar los contenidos”.

A propósito de este tema, un docente reconoce su desconocimiento de los contenidos de los programas de enseñanza media; a pesar de ello, coincide en que es en la enseñanza básica donde se deben asegurar la base de los conocimientos para los niveles superiores:

“Sabes lo que pasa chiquillos, es que los de básica estamos desconectados con lo que pasa en la enseñanza media, entonces de repente yo me he enterado por los chiquillos: sabe profe, esto mismo lo está viendo una prima en 3º medio; y uno recién se entera de lo que están viendo en sociedad, entonces

la idea, como decía la colega, por lo menos en la básica tener un buen piso hasta llegar a enseñanza media: ah, si lo vimos”.

Otro docente reacciona frente a esta afirmación haciendo notar que la etapa de desarrollo y maduración en que se encuentran los alumnos y alumnas en el segundo ciclo de la educación básica deben ser consideradas al momento de enfrentar el tema de los niveles de profundidad con que se deberían trabajar los contenidos:

“Yo creo que tenemos que tener cuidado porque estamos hablando de profundizar y consideremos el grado de maduración que tienen los niños cuando están en 7º, en 8º, o sea, que todavía están en un proceso de formación, de aprendizaje concreto... creo que hay que irse con calma, no le pidamos más a los chiquillos de 7º y 8º, ahora lo que yo creo, así como dicen ustedes, yo creo que son demasiado extensos los programas en 7º, o sea, ver estos tres subsistemas y después ver toda la historia universal desde la prehistoria hasta las revoluciones es que realmente es una locura.

Según los entrevistados, los niveles de abstracción de los alumnos y alumnas aún son limitados y ello obliga a trabajar los contenidos de una manera más concreta:

Entrevistado: porque a lo mejor es muy abstracto para el nivel de los niños, porque hay que considerar que son niños de 8º, vale decir, 12, 13 años, recién están despertando al pensamiento abstracto, yo creo que eso no lo consideraron los que hacen los programas.

Entrevistador: ¿cómo tendría que ser para ser más concreto?

Entrevistado: no tener una taxonomía tan elevada, sino que permitir que esta taxonomía vaya de lo simple a lo complejo y a veces se va exactamente a lo contrario, no permite que haya una escala que le permita al niño llegar al final, sino que se saltan etapas para llegar a lo otro rápidamente. Está bien, el niño tiene que ser crítico, sobre todo en este sub sector se otorga la oportunidad de generar valores como que él comienza a generar una actitud crítica frente a su medio y eso se logra, se logra, pero también implica a veces saltarse unas etapas... llevar al niño a hacer disertaciones, a buscar información, a apoyar este trabajo en la sala, cosa que a veces no sale ahí, a lo mejor sale una idea nada más, ya, y creo que eso es sumamente importante... más que una contextualización de fechas, es más importante el hecho y lo que produce este hecho.

Los entrevistados reconocen que profundizar contenidos relevantes no siempre es posible dada la escasez de tiempo disponible para el subsector, situación que ocurre tanto en la educación básica como en la educación media:

Entrevistada 1: pero es que ahí uno se encuentra por ejemplo que si profundizamos en 7º, uno no alcanza a ver todos los contenidos en 7º.

Entrevistada 2: porque son solamente tres horas.

Entrevistada 3: claro, entonces uno no ve todos los contenidos de 7º, por ejemplo, yo en 7º voy recién partiendo con Edad Moderna, entonces un contenido, las revoluciones es posible que yo no las alcance a ver y tengo una compañera, otra profesora que hace clases en 3º medio y quedó también en Edad Moderna entonces tampoco va a ver revoluciones, entonces los chiquillos no lo vieron en 7º básico ni tampoco lo van a ver en 3º medio.

Otros factores que en opinión de los entrevistados deben ser tomado en cuenta en este ámbito son los procesos de evaluación a los que deben someterse; por un lado, señalan la evaluación docente de

la que son objeto y, por otro, las evaluaciones de desempeño docente que los propios establecimientos educativos aplican a final del año escolar:

“... y si a eso agregamos por ejemplo que este año tocó evaluarse a los colegas de 7º y 8º y que estaban vueltos locos con el tema de la evaluación, es que se sentaron en la evaluación y descuidaron una serie de contenidos, entonces yo te digo, son tantas las variables y uno tiene que tratar de cubrirlas todas, entonces conversaba yo con los colegas que les tocó hacer esta evaluación que ahora recién estaban retomando y estaban en época moderna...”.

“... al final si no profundizamos, también las evaluaciones, allá por lo menos se hace una evaluación fundacional que llega a final de año, en donde están todos los contenidos bien profundos, entonces uno no alcanza a ver en tan profundidad los contenidos, uno se topa con falta de tiempo para hacer la actividad, para pasar el contenido”.

Como consecuencia, los entrevistados señalan que las últimas unidades de los programas son las que comúnmente se trabajan muy débilmente o bien no se trabajan simplemente:

Entrevistador: ¿cuáles son las unidades que quedan siempre colgando, que no se tratan?

Entrevistada 1: América Latina.

Entrevistada 2: revolución Francesa.

Entrevistador: en distintos niveles.

Entrevistado 3: en 8º derechos humanos quedan colgando, es la última unidad

Entrevistado 4: claro, la última unidad.

Entrevistado 3: economía

Entrevistado 4: apenas pobreza

Entrevistado 3: economía en 6º y en 1º medio también

Otros contenidos, en tanto, tales como Historia de Chile no alcanzan a ser trabajados en su totalidad por lo extenso de las materias:

Entrevistado 1: ahora, yo incluso diría en el caso de historia de Chile yo diría que es tan extenso el programa que a carrerita llegamos con suerte a los gobiernos radicales, con suerte.

Entrevistada 2: sí, hasta ahí llegamos.

Entrevistado 1: o sea hasta el año 38, 38 al 52.

Entrevistado 3: con suerte.

Entrevistado 1: claro, ponte tú los gobiernos de Alessandri, de Ibáñez, de Freire, nada de eso.

Entrevistada 2: nada

Entrevistada 4: ahora, eso sería.

Entrevistada 5: bien llegamos y más o menos no más hasta 1925.

Sólo una docente declara que logra llegar a 1990 en 8° básico:

Entrevistada 6: no, yo puedo decir que yo llego a 1990.

Entrevistador: ¿en 8°?

Entrevistada: sí,..... tirar un par de líneas de transición.

Una estrategia utilizada por los docentes es priorizar aquellos contenidos que ellos estiman más importantes y sacrificar otros menos relevantes:

Entrevistado 1: yo dejé historia para llegar ahora, a costa de geografía, sé que geografía sonó, murió.

Entrevistada 2: ah, yo también, vi historia de Chile en 6° pero....

Entrevistado 1: tuve que optar no más.

Entrevistada 2: yo también vi geografía en 6° pero a costa de economía, o sea, nosotros ya terminamos todo lo que es historia de Chile.

Entrevistado 1: nosotros también.

Entrevistada 2: pero de geografía no hemos visto absolutamente nada.

Se consultó a los docentes sobre aquellos contenidos eventualmente podrían eliminarse de los programas o bien ser trasladados a otro nivel; para los entrevistados eliminar contenidos no es posible por el carácter sistémico de los fenómenos históricos, lo que exige que todos sean trabajados para lograr no sólo los aprendizajes esperados en los alumnos, sino que también para asegurarles una cultura general mínima:

Entrevistado 1: en la historia, si faltan ciertos elementos me impide comprender la totalidad del proceso, para el cierre, para el orden lógico que digo yo.

Entrevistada 2: la continuidad y el tratamiento de los procesos, en historia no se pueden eliminar contenidos.

Entrevistada 3: eliminar el tema del nacionalismo, de la formación de las naciones en el siglo XIX me limita la explicación; quizás en la básica se pueda entender más, pero para la media me limita la explicación del imperialismo, la I Guerra Mundial, o sea están todos esos fenómenos súper relacionados.

Para un docente, la disposición a no eliminar contenidos se explica por lo que denomina “complejo del contenido”, el que tendría su origen en las mediciones nacionales como SIMCE y PSU; más específicamente, señala que si los docentes tuvieran la certeza del nivel de profundidad con que se preguntará por los contenidos del subsector en dichas pruebas, sería posible organizar mejor el nivel de desarrollo que ellos podrían dar a cada contenido:

Entrevistado 1: además yo creo que o sea todos sufrimos en alguna medida, yo no sé si será complejo del contenido, en qué sentido, en que si yo veo, porque si tú te das cuenta las actividades genéricas describen el escenario político a principios del siglo XX y resulta que, uno podría decir a comienzos del

siglo XX periodo de paz armada, y resulta que uno dice; y ahora que viene el SIMCE y si le preguntan que sé yo el periodo de paz armada, qué en qué consistía la paz armada, entonces uno siempre siente la sensación de que hay algo que está dejando afuera y ahí es cuando nos metemos en el contenido me entiende.

Entrevistada 2: y empezamos a abarcar, nos vamos por las ramas.

Entrevistado 1: el problema puede ser de nosotros, pero al mismo tiempo si tú tuvieras la certeza que esto va a pasar por encima, a lo mejor lo enseñaríamos por encima.

Entrevistado 1: profundizaríamos las cosas más importantes.

Entrevistado 2: tú te das cuenta y le dices al chiquillo: que te preguntaron, profe me preguntaron del periodo de paz armada, y qué contestaste, ese periodo en que todos estaban en paz, oye pero es que estaban preparándose para la guerra, entonces ahí es donde empiezan los problemas (risas), ahí es donde está el problema que uno tiene que cubrir el contenido para sentirse que en realidad el cabro lo domina.

Consecuentemente, los docentes señalan la necesidad de contar con indicaciones claras respecto del nivel de profundidad con que deben ser trabajados los contenidos en cada nivel y consideran que es el Ministerio quien debería entregar esas pautas:

“... es la profundidad que uno le tiene que dar, y eso es lo que uno necesita orientación”.

En relación a la posibilidad de trasladar contenidos de un nivel a otro, los docentes hacen referencia a geografía de Chile de 6° básico como uno de los contenidos que podría ser trasladado a niveles superiores:

Entrevistada 1: la parte de geografía de Chile yo la dejaría más en niveles superiores.

Entrevistado 2: en 1° medio.

Entrevistada 1: porque yo siento que geografía igual se ve como bastante superficial, pero en 1° medio los chiquillos retoman y retoman bien el contenido, yo encuentro que uno alcanza a ver bien las unidades de relieve, ve todas las regiones, entonces quizás en 6° básico.

Entrevistado 2:... yo lo encuentro bastante parcelado.

Entrevistada 1: claro y en 6° está muy mecanizado y todo, entonces posiblemente a lo mejor se debería sacar el contenido y se debería ver en 5° y 6° a lo mejor solo historia de Chile hasta cierto tiempo y a lo mejor en 2° medio retomar otra, no empezar desde el principio hasta el fin.

Alternativamente, los docentes señalan que también podrían ser trasladados a 8° básico:

Entrevistado 1: como dices tú a lo mejor esto de hacer la adaptación de la geografía de los subsistemas, subsistemas pasarlo a 8°.

Entrevistada 2: a 8°, al final.

Entrevistada 3: si, yo encuentro que es súper bueno eso lo que dijo usted.

Entrevistado 4: no es malo, porque yo creo que el que está malo, mal hecho, es el de 1º medio.

Entrevistado 2: claro.

Entrevistado: 1º está pifiado.

Esta propuesta no es compartida por todos y un docente plantea que no es posible trasladar geografía de Chile ya que al momento de abordar los contenidos de Historia de Chile, los alumnos requieren manejar los contenidos de geografía. Sin embargo, los demás docentes hacen notar que aunque se trabaje en educación básica, los contenidos de geografía de Chile igual se deben volver a repasar en educación media:

Entrevistada 1: porque si después se ve el asunto de geografía de Chile y después se ve Historia de Chile y tú le hablas del valle de Santiago: ¿qué es un valle?, entonces tienes que volver atrás nuevamente a tomar geografía.

Entrevistada 2: es que aunque lo pases en básica igual uno tiene que volver a verlo.

Otro contenido que los docentes sugieren que sea trasladado a enseñanza media es economía y vida cotidiana de 6º básico:

Entrevistada 1: economía, si podría ser, porque es más como conceptos económicos, es difícil para los niños chicos, no entienden nada.

Entrevistado 2: no cachan, si eso es de media y cívica también es de media.

Entrevistada 1: ojala esté a principios de media cosa que te permita...

Entrevistada 3: a ver, tú has apuntado a algo bien importante.

Entrevistador: aunque sea economía en la vida cotidiana.

Entrevistada 4: es que no se alcanza por la extensión del programa, pero lo que es lo básico, necesidades, bienes, eso lo entienden, se alcanza, pero no es tan relevante que sea en 6º.

Entrevistado 2: no, tiene que ser en media, economía yo si la dejaría en media.

Otros docentes proponen recuperar las horas de economía y de educación cívica y devolverles el estatus de ramo que tenían años atrás y situarlo en la enseñanza media; esto permitiría, según ellos, profundizar mejor los contenidos y disponer de más tiempo para desarrollar otras materias:

Entrevistado 1: recuperemos las horas de economía y cívica como clase aparte.

Entrevistado 2: claro.

Entrevistado 1: antiguamente era aparte.

Entrevistada 3: antiguamente era como ramos aparte y se profundizaba bien.

Entrevistado 1: economía en 3º y en 4º ciencia política.

Entrevistado 2: claro, era cívica y economía como ramos aparte.

Entrevistada 4: claro, porque uno cuando donde vuelve a retomar por ejemplo la parte de geografía en 1º medio, donde se ve todo geografía nuevamente, se ve política, se ve economía, entonces uno se encuentra con que no alcanza.

Según un grupo de docentes, los contenidos del programa de 5º básico son demasiado generales en la presentación de los contenidos y no entrega herramientas para que los docentes puedan trabajarlos:

“... si uno toma el programa de 5º año es demasiado general, es demasiado general, es poco específico, muy poco específico, y profundiza poco en cuanto a las estrategias que podemos utilizar los profesores... hay contenidos que son sumamente importantes y se tratan así como un barniz, no le da al profesor el programa las herramientas necesarias como para poder trabajarlas; la parte de evaluación es muy pobre, los indicadores a veces considera el programa que con una pregunta va a abarcar todo y no es así, hay que dar una serie de alternativas, además pasa como de una cosa a la otra demasiado rápidamente y uno tiene que darse el trabajo, como decían los colegas, de buscar, de interrelacionar, de tratar de buscar lo más apropiado”.

También aluden a los contenidos del programa de este nivel, los que requerirían de más tiempo para ser desarrollados adecuadamente, o bien recortar algunos de ellos, como sugiere un docente, y que los alumnos y alumnas logren los aprendizajes esperados del nivel:

“... yo diría una cosa, hay contenidos, temáticas ahí que necesitan mayor tiempo para que se logre el aprendizaje, que si no se logra en 5º año le va a afectar al chico hasta la enseñanza media. Por ejemplo, el trabajo de coordenadas geográficas, localización, ese es un trabajo que hay muy poco tiempo para poder trabajar; ahí se necesita hacer cualquier cantidad de ejercicios para que el alumno logre captar esa temática, por poner un ejemplo, y si demoramos mucho tiempo en eso no tenemos tiempo para pasar el resto... entonces ahí a lo mejor habría que recortar algunas temáticas de 5º para darle mayor tiempo a otra problemática como la que estoy indicando, si no aprende bien el chico en 5º año a leer mapas, no va a leer nunca para arriba pues colega, o la ubicación espacio tiempo que cuesta..... la ubicación, que trabaje en líneas de tiempo y eso tiene que ser lento y si se hace lento y bueno el trabajo, el chico lo va a aprender para siempre, pero si lo pasamos así a la rápida evidentemente va a ser muy débil”.

Sobre la secuencia de contenidos entre los distintos programas del segundo ciclo de la educación básica, los entrevistados señalan que no existiría tal secuencia entre los programas de 6º y 7º y entre 7º y 8º:

Entrevistada 1: es lamentable que economía y educación cívica se vea tan al margen, por lo general nosotros, desde que yo estoy haciendo clases, rara vez hemos terminado todo el programa por ejemplo de 6º y se vuelve a retomar lo que es economía, lo que decías tú en 1º medio que llegan prácticamente sin saber nada, nada.

Entrevistado 2: se corta el proceso y en 5º una cosa, en 6º otra, en 7º otra y en 8º otra, o sea, 8º es el asunto de la época contemporánea, o sea ahí te cacho, pero el resto 5º y 6º como que quedas cortado.

Entrevistador: no hay secuencia de contenidos.

Entrevistado 2: en 5º y 6º sí.

Entrevistada 3: hay un sentido histórico, si hay, porque si tú vas en 5º terminas con el proceso de la Colonia y en 6º empiezas con la Independencia, existe una secuencia.

Entrevistado 2: en 5º y 6º.

Entrevistado 4: de 6º a 7º no hay....

Entrevistado 2: En 7º no hay secuencia pues, no hay secuencia.

Esta aparente falta de secuencia de los contenidos entre un nivel y otro ha motivado a los docentes a trabajar en el reordenamiento de los contenidos, según sus propios criterios de secuencialidad, en tanto que en algunos establecimientos lo solucionaron elaborando programas de estudio propios:

“Nosotros hemos ordenado los contenidos de este modo: en 7º iniciamos con prehistoria y hasta las dos revoluciones, bien, porque dejamos todo el año para eso. En el último trimestre de 8º vemos geografía general o la tierra como sistema porque en 1º medio empiezan con geografía. Si uno ve en 7º geografía, los niños, el programa o los libros empiezan con geografía, cuando llegan a 1º no se acuerdan de nada, entonces trasladamos la unidad de geografía general... porque se acuerdan de la materia de geografía, porque 1º medio empieza con geografía y les puede ayudar en algo”.

“... tomamos como base el programa y de ese programa vamos ajustando según el contexto que tenemos de alumnas que es muy distinto, es muy variado. En el internado se presenta que viene niñas de distintas partes de Chile y entonces tenemos que ajustar ahí con las conductas de entrada que vienen desde 6º y que presentan una falencia muy grande, entonces toda la parte geografía lo que hacemos nosotros es tomar esa parte y extenderla un poco en el tiempo, sabemos que nos va a costar un poco lo relacionado con las otras temáticas, pero dar la base de lo que es geografía que es muy importante para después concretar con lo que es historia, tal vez esto nos va a costar perder algunas horas con respecto de la temáticas y no llegar con todos los contenidos, nos pasa, pero cómo hacemos el enganche después, al revés de ustedes retomamos lo que es historia en los tiempos modernos en adelante en lo que es 8º y tratamos de avanzar en esos contenidos rápidamente y como el programa de 8º termina con la parte geografía en lo que es globalización económica, la pobreza, esos temas enfocamos principalmente, haber, lo que es principalmente derechos, derechos Humanos, parte de educación cívica profundizando por ese lado, y dejamos lo que es globalización, lo que tiene más relación con el ámbito que se podría mezclar en 1º medio con las temáticas de geografía económica, en ese ámbito vamos relacionando con ese tema, nos cuesta en ese sentido tal vez esos contenidos”.

Un docente agrega que a la falta de secuencia se agrega el problema de la falta de coherencia entre los contenidos de los programas y los de los textos escolares, que es material con que trabajan preferentemente los alumnos y alumnas:

“... a veces no hay relación los programas y el tipo de texto es lo que tiene el niño para repasar, entonces si pudiera haber un estudio muy acucioso con respecto al programa, de qué tipo de textos vamos a enviar, por qué, porque a veces hay una actividad, un contenido, pero chita, que no se condice con lo que está en el texto del niño y eso es lo que va a utilizar él; además el tipo de actividades sugeridas en los libros que sea por ejemplo después de cada capítulo una síntesis, pero que sea algo más concreto, porque a veces es como muy general, qué opina, que haga de esto y resulta de que no es pertinente a las realidades, es demasiado, demasiado por allá”.

Por su parte, el establecimiento que elaboró programas propios reconoce que la diferencia central respecto de los programas del Ministerio es el orden en que se estructuran los contenidos:

“... nosotros tenemos planes propios en la básica y justamente el objetivo era mezclar la historia universal y la historia de Chile, yo encuentro que hay cosas difíciles y es pasar Historia de Chile sin haber visto... la Independencia sin haber visto la Ilustración me parece que... es imposible de ver, así de

simple, no tienes el contenido, hay que entrar a explicar en 6º, lo que nosotros tenemos es compensado, o sea yo en 7º veo siglo XIX en el mundo y en Chile y en 8º veo siglo XX en el mundo y en Chile, tiene mucho más lógica interna, o sea, yo veo historia universal”.

El criterio establecido privilegia el tratamiento en paralelo de la historia universal y la historia de Chile, así como de geografía universal y geografía de Chile, tal como explica la docente:

“En el caso nuestro está incluido, o sea, están todos los contenidos incluidos pero estructurados de manera distinta, tienen una lógica en la geografía por un lado, y por otro lado historia, y todos los cursos de 1º a 8º ven historia universal – historia de Chile; geografía universal – geografía de Chile”.

Según señala una docente, este ordenamiento se asemeja a la manera como estaban estructurados los antiguos programas del subsector:

Entrevistada 1: tú estás hablando del programa antiguo entonces, el programa antiguo era así.

Entrevistada 2: yo creo.

Entrevistada 1: el programa anterior a este se manejaba así.

Según los entrevistados, con los antiguos planes los alumnos lograban efectivamente aprender:

Entrevistador: y era mejor.

Entrevistado 1: bueno, yo lograba los contenidos.

Entrevistado 2: y con geografía además entre medio.

Entrevistador: tiene que ver entonces con una organización de los contenidos.

Entrevistado 3: sí.

Entrevistada 4: esa es mi opinión, pero.

Consultados acerca de los contenidos de los programas que a su juicio estarían sobre representados o ausentes, los docentes, señalan aquellos referidos a problemas del mundo contemporáneo de 8º básico:

Entrevistada 1: pero en 8º el énfasis que se le da a los problemas actuales, insisto que lo encuentro genial pero finalmente es dos tercios del año debería estar dedicado a eso, de acuerdo al programa, porque es solo siglo XX y el resto son problemas actuales, siglo XX por tanto, I y II guerra mundial y guerra fría y después problemas actuales y yo creo que ahí está sobre...

Entrevistador: sobredimensionado.

Entrevistada 1: y lo mismo en 4º medio porque en el fondo.

Entrevistado 2: narcotráfico, terrorismo.

Entrevistado 3: Población, medio ambiente

Entrevistada 1: porque lo que pasa es que los programas en 7º y 3º medio son muy extensos, en cambio el de 8º y el de 4º medio son muy cortos, entonces ahí habría que hacer una...

En relación con contenidos ausentes, los docentes consignan que los contenidos referidos al siglo XIX están ausentes o poco desarrollados:

“En el caso del colegio de nosotros lo que hacemos normalmente en 7º conformémosnos con llegar a la época moderna, luego en 8º pasemos, geografía primero, primer semestre pura geografía, después desde prehistoria hasta época moderna y en 8º precisamente, porque el programa es como más corto y por último como uno lo puede trabajar más rápido porque son temas más contingentes, completamos las revoluciones, pero vuelvo a insistir, el siglo XIX no apareció por ningún lado hasta que agarramos Imperialismo, Colonialismo... entonces decíamos nosotros que falta el nexo desde comienzos del siglo XIX hasta el salto que está a finales del siglo cuando aparece el Imperialismo, entonces ahí es donde uno tiene que rellenar, y eso es un espacio de tiempo, esos son los espacios de tiempo que a uno al final le pasan la cuenta”.

Agregan además, el tema de América Latina, que si bien está presente en los programas de educación media, está poco desarrollado en el segundo ciclo de la educación básica:

Entrevistada 2: y yo creo que, perdón, un tema que lo acabo de pensar por algo que dijiste tú pero sub tocado en el fondo, disminuido, el tema de América Latina.

Entrevistada 2: no está.

Entrevistado 3: está en 4º medio.

Entrevistada 2: no se alcanza.

Entrevistada 3: pero en 4º medio.

Por otra parte, reconocen que la incorporación de nuevos temas tales como la tierra y su sistema en 7º básico es un acierto, en tanto permite abordar de un modo distinto la temática:

“No existía esta nueva visión, esta nueva visión de integración de cómo ver la tierra en los tres aspectos”.

Los docentes declaran que les resulta difícil pensar en eliminar algunos contenidos, aunque en apariencia sean percibidos como innecesarios. Al respecto, un entrevistado señala que el subsector se caracteriza por su continuidad en términos de que un hecho histórico se enlaza con otro y lo explica:

“... no me atrevería a decir este hay que cortarlo, no me atrevo yo, y además que sabemos que en historia un hecho explica al otro, me entiendes, relación causa-efecto

Según los docentes, la manera como están presentados algunos temas en los programas les insta a pensar que hay contenidos aparentemente inconexos, lo que dificulta su tratamiento y explicación a los alumnos:

“... de repente creo yo que están señalados así aparentemente inconexos y ahí uno se demora precisamente en darle la relación y ahí es donde se empieza a demorar, me entiende, para que las

niñitas entiendan lo que pasó acá, primero tiene que explicarle uno lo que pasó en el siglo XIX, por ejemplo”.

Este aspecto es considerado una debilidad por los docentes y solicitan que se haga más explícita la relación entre los sucesos, de manera de facilitar su tratamiento y de paso ahorrar tiempo en explicaciones:

Entrevistado 1: estaba pensando en 7º, pensemos en el tema de la revolución francesa, hemos llegado hasta la caída del imperio napoleónico y de ahí uno salta al periodo prácticamente anterior a la primera guerra mundial, como que durante el periodo anterior no hubiese ocurrido.

Entrevistada 2: al imperialismo al tiro.

Entrevistado 1: claro, no ha ocurrido absolutamente nada.

Entrevistado 3: la formación del estado Nacional desapareció, no hay conexión, las unificaciones.

Entrevistado 1: entonces, por eso te digo....

Entrevistada 2: Claro....

Entrevistada 4: por lo tanto no está el concepto de nación

Entrevistado 3: no tienen idea.

Entrevistada 2: la unificación de Alemania no está.

En este punto de la conversación los docentes agregan un nuevo tema y que dice relación con el énfasis en los contenidos a enseñar, antes que en las habilidades a desarrollar en sus alumnos; por un lado, reconocen la importancia de las habilidades pero por otro declaran que las mediciones nacionales que se realizan a los alumnos consideran conocimientos y, por ende, para responder a esta exigencia deben insistir en el desarrollo de ellos antes que en las habilidades:

Entrevistado 1: Ahora de repente uno dice, oye es que por ahí uno lee que no hay que privilegiar los contenidos, si no hay que privilegiarlos, hay que desarrollar habilidades y competencias pero tú te das cuenta que las habilidades y competencias tienes que hacerlas sobre una base concreta.

Entrevistada 2: de contenido.

Entrevistado 1: y fuera de eso, a ti te van a evaluar, al alumno no te lo van a evaluar si lee bien o lee mal, sino que te van a ver el contenido.

Entrevistada 2: si sabe o no sabe.

Entrevistado 1: entonces ahí hay una incongruencia, me entiende.

Desde la perspectiva de los programas, los docentes señalan que la distinción entre contenidos y habilidades es clara: las habilidades se desarrollan a partir de las actividades genéricas sugeridas en los programas de estudio y están referidas a los contenidos:

“Yo creo que en ese sentido está como súper claro que lo que son las actividades genéricas que se presentan, están centradas netamente en lo que es habilidad, y por otro lado el contenido también. Eso

sí, yo considero que obviamente para poder desarrollar la habilidad tienes que basarte en este contenido que muchas veces es tremendo para todo lo que tienes que hacer, pero yo creo que en el programa sí está claro el tema de los contenidos y las habilidades”.

ACTIVIDADES PROPUESTAS

Respecto de las sugerencias de actividades de los programas, los docentes señalan tener dificultades para su implementación, derivadas de la falta de tiempo destinado al subsector. Para ellos gran parte de éste se ocupa en desarrollar los contenidos quedando muy poco margen para implementar actividades; como señala un docente, apenas alcanzan a dar su clase expositiva y nada más:

“... está también el otro tema que tiene que ver con eso, en un ámbito que tienes tanta cantidad de contenidos que pasar, y te van chequeando mes a mes o semana a semana si estamos atrasados o no, y a ponerte al día a como de lugar, entonces hay una serie de actividades que se supone que el niño debiera trabajar para tener este conocimiento propio pero eso te demora cuanto, no te da, dar la clase expositiva y se acabó el asunto, y filo”.

De disponer de más tiempo para el subsector, los entrevistados admiten que utilizarían en mayor medida y frecuencia las actividades sugeridas en los programas ya que las consideran pertinentes:

“Las actividades que están señaladas en el programa, las actividades genéricas yo las he leído de 5º a 8º y he trabajado varias, son muy buenas, buenísimas, a mí en general me gustan mucho, el problema es que vamos a volver a lo mismo de siempre, tiempo, porque una cosa es que yo la de, que la explique, que la realicen los niños de buena manera, de mala manera, de mala gana, da lo mismo, y después que la revise, el tiempo... entonces uno puede elegir una, no sé, por cada una unidad por medio, puede tomar una o dos, pero eso”.

Desde otra perspectiva, si bien evalúan positivamente el tipo de actividades sugeridas, los docentes las adjetivan como utópicas por la realidad escolar de los establecimientos, la situación socioeconómica de los alumnos y alumnas y sus características de aprendizaje:

Entrevistado 1: está buena la actividad, pero no hay tiempo para hacerla.

Entrevistado 2: el tiempo.

Entrevistado 1: no hay tiempo y de repente la realidad educativa no lo acompaña.

“Yo tengo que ir adaptándolos realmente lo que para ellos sea más significativo porque ellos poco conocen su entorno, con mayor razón lo que está muy lejano en esta asignatura, entonces ahí voy como acomodando las actividades, las actividades, no sé, también veo las actividades situaciones típicas que el niño ni siquiera las ha vivido porque sale muy poco de su terreno, hay un texto ahí y ponerme a hablar del viaje a la nieve, si el nunca ha ido a la nieve”.

Los entrevistados señalan que las dificultades económicas, tanto del establecimiento como de los estudiantes, dificulta la implementación de algunas actividades:

“... el hecho de trabajar en una escuela en desventaja socialmente tú te demoras mucho más en lograr tu objetivo que en una escuela común y corriente; nosotros partimos de seguir calcando los mapas en vez de pasarle a cada uno un set: tome, tome, y vamos avanzando porque tú no tienes los medios”.

“Mucho trabajo con mapas y todos los problemas que surgen de material, si el programa apoyara con materiales de acuerdo a la actividad genérica o de contenido”

Para una docente, no se trata sólo de la falta de recursos, sino que el problema radicaría en el tipo de alumno que atiende, es decir, como ella lo expresa: en la calidad de los niños:

“Claro, en la calidad del niño, entonces tengo que llegar yo con el pegamiento, la hoja, las tijeras, los lápices entonces tengo que darles todo yo, entonces si la idea está buena aquí, claro, las puedo aprovechar, pero el tema es calidad de niño”.

Desde otra perspectiva y a modo de sugerencia, plantean una revisión del tipo de actividades sugeridas ya que las propuestas se enfocan demasiado al trabajo en grupo, estrategia que resulta repetitiva y poco motivadora para los alumnos y alumnas:

“Por ejemplo, si tú te fijas en las actividades genéricas habla permanentemente con formación de grupos de trabajo, entonces si bien yo diría que en el Carmela en general no resulta conflictivo, a la larga cuando tú estimulas demasiado una conducta al final termina aburriendo, entonces a lo mejor uno de repente puede sacar una de esas actividades, trabajo grupal, que sé yo.... o de repente que en matemática las mandan a las niñas en grupo al supermercado a mirar los precios, al final la niña también te reclama cuando tú desarrollas demasiado la actividad grupal o el trabajo afuera entonces y al mismo tiempo tú te das cuenta, por ejemplo allá en el Carmela, las niñas entran a las 8:00 de la mañana y salen a las 4:25 entonces ya no quieren más guerra y más encima”.

Para los entrevistados, algunas de las actividades son muy teóricas o muy voladas según sus palabras por lo que los alumnos se aburren; los docentes consideran que los estudiantes aprenden haciendo, experimentando y en el caso del subsector, lo que más se acercaría al interés de los alumnos es el uso de medios audiovisuales, los que resultan altamente motivante ya que según los entrevistados, los alumnos y alumnas son muy tecnológicos y muy visuales. Los docentes se quejan, sin embargo, que el uso de estos medios implica necesariamente mayor inversión de tiempo de su parte en la preparación del material:

Entrevistado 1: entonces para mí ha sido lo nuevo, irme colgando de eso, porque si en el diario salió el software del Combate Naval de Iquique, tomo ese software y lo presento a los niños, ya voy tratando de que las cosas más teóricas.

Entrevistador: que son las teóricas que aparecerían en el programa.

Entrevistado 1: por ejemplo la historia de Chile son cosas latosas.

Entrevistado 2: transpiran.

Entrevistado 1: el día de ayer ya es tarde para el niño, tal período de la historia, el niño recuerda poquito entonces intento con videos ahora, cortos, ir trazándole.

Entrevistado 2: si porque ahí se les graba, se les graba algo del video le queda, les pasamos algo de materia y a fin de año no tienen idea.

Entrevistado 1: si se genera una actividad aquí, que venga la implementación en las escuelas porque por decir aquí, el video tanto, mientras que aquí acá, y si yo no lo tengo..., yo creo que no es cuestión comprar las cosas como dices tú.

Una docente señala la necesidad de sugerir actividades susceptibles de realizar en la sala de clases, sin tener que los alumnos y alumnas deban salir del establecimiento, que sean cortas y que además no tengan tanto énfasis en la investigación:

“Faltan como actividades más concretas como para poder trabajarlas directamente en la sala, a lo mejor, que no se ponga tanto investigación... a mí me gustaría que hubieran actividades más cortas también, por ejemplo un texto, yo he ocupado caricaturas, textos que no están en el libro, que tengo por otro, que son actividades que permiten hacerla en media hora, o sea, en el fondo muy corto, que ellos mismos comentan, pueden conversar con sus compañeros y se comenta fuerte, porque o si no, muchas de las que aparecen en el texto de estudio son súper largas, o sea, en el fondo en grupo y ahí puede ser el caos también, en grupo después se comentan más allá del grupo, después en otro grupo más y después en todo el curso y ahí perdiste dos horas de clase”.

Para los entrevistados, las actividades de investigación debieran formar parte de la Educación Media y no de Básica; más específicamente, señalan que en Educación Básica es preferible realizar actividades concretas que permitan a los alumnos aprender conocimientos específicos que constituyen la base para lo que aprenderán en Educación Media, donde sí se justificarían las actividades de investigación y debate, entre otras:

“Pero como hemos dicho aquí en consenso, son genéricas, por lo tanto te guían. Si quieren apoyar tienen que ser actividades más concretas y básicas, porque estamos en básica, y déjenle esas ideas a la media, porque en la media nosotros investigamos, debatimos y profundizamos, pero en la básica, yo necesito que lleguen a 3º medio mostrando donde está Europa, entonces no perder tiempo, ocupar parte de mi tiempo en investigación, en decir acá está el océano Atlántico, acá está Europa, acá está Francia porque no lo saben”.

Los docentes consideran que las actividades propuestas son pocas y solicitan que se incorporen más actividades que cubran todos los aprendizajes esperados del nivel:

“Son demasiado pocas actividades en relación a los aprendizajes esperados porque son dos o tres ejemplo pero nada más, entonces tal como dice ella uno puede sacar ideas del libro y las ideas que hay son pocas”.

ORIENTACIONES Y SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

Respecto a las orientaciones y sugerencias de evaluación contenidas en los programas de estudio, los docentes señalan que si bien las consideran al momento de la planificación del año escolar, cuando evalúan aprendizajes no les son de mucha utilidad y recurren a otras fuentes para elaborar los instrumentos de evaluación:

“... en el caso nuestro o sea, evidentemente que para la planificación, para el documento ahora de hecho me estaba acordando que efectivamente pongo lo que aparece aquí, pero evidentemente que todos hoy día trabajamos en función de resultados, por lo tanto, incluso con mi colega de historia, o por lo menos por norma, qué es lo que hago, yo siempre hago selección múltiple orientándome con los encabezados donde antiguamente habían pillarías en tipo prueba aptitud académica, hoy día va un encabezado que se explican varias cosas y después vienen las alternativas y para cerrar siempre coloco yo conceptos claves, donde me interesa que el alumno me mencioné los conceptos claves de la unidad y por último siempre hago una pregunta de desarrollo, me entiende, para ver la capacidad de síntesis, de análisis, que sé yo, le pongo un gráfico, en el fondo trato de evaluar varias habilidades, pero yo no sé

cuanto se puede, cuanto no se puede en otra realidad, me entiende, por lo menos eso es lo que hago yo en el Carmela y las niñas responden bien”.

Para los entrevistados, las sugerencias de evaluación equivalen a actividades genéricas que han sido adaptadas como actividades y, por lo tanto, no observa en ellas una especificidad que las haga particularmente útiles para evaluar a sus alumnos y alumnas:

Entrevistada 1: generalmente las mismas sugerencias de evaluación están planteadas como actividades y las profundizan como evaluación después.

Entrevistador: que opinan de ellas, las usan, parece que no.

Entrevistada 1: muy poco.

Entrevistado 2: yo la verdad es que no.

Entrevistado 3: yo no las use.

Entrevistada 1: las reglas tiene que estar claras desde antes, pero los programas no traen esa propuesta.

En consecuencia, sugieren incorporar indicadores específicos de evaluación que se enmarquen dentro del contexto de los estándares de aprendizajes que se están trabajando desde el Ministerio de Educación:

“Una debilidad que le veo a los programas es la parte de evaluación, hoy día se habla mucho de estándares y criterios, yo no veo tan claramente definidos situaciones de aprendizaje en que estén claramente los indicadores o los criterios a utilizar, a lo mejor en esa parte se podrían reforzar los programas por unidades... porque a nosotros que nos toque hacer la planificación, el instrumento de evaluación, a veces nos cuesta diseñar claramente cual va a ser el indicador que nos va a dar la pauta para saber qué es lo chico aprendió sobre una temática, eso creo yo que sería importante reforzarlo”.

Otro grupo de docentes considera que los programas de estudio, más que contener sugerencias de actividades de evaluación, debieran incorporar instrumentos concretos de evaluación según el modelo de la prueba SIMCE; existe consenso en que las mediciones nacionales constituyen el norte que guía tanto el proceso de enseñanza aprendizaje como el tipo de preguntas de evaluación aplicadas:

“.. las sugerencias de evaluación vayan orientadas al tema que al final es como se nos mide, entre comillas, como se nos califica a través del SIMCE entonces las actividades que están acá no encuentro que van orientadas a eso, entonces de repente se encuentra con ese desfase, que se aplicó cierta cosa y después vemos en la prueba, en el SIMCE esa pregunta de otra manera.

En algunos establecimientos educativos se les exige a los docentes que elaboren y apliquen instrumentos de evaluación según el modelo SIMCE:

Entrevistado 1: a mí que fuera lo más parecido al SIMCE. Todo lo que es diseño tiene que ser lo más semejante a las evaluaciones externas... tiene que ir por ese lado.

Entrevistado 2: tratamos, pero no todas, no todas pueden.

Entrevistado 1: es obligación con UTP, la haces y te la revisan antes y si no.

Entrevistado 2: a nosotros también.

Entrevistado 3: también pasa lo mismo acá.

En tal sentido, para ellos una buena sugerencia de evaluación sería aquella que se aproximara al tipo de pregunta SIMCE, las que además resultan más rápidas y fáciles de corregir:

“Yo diría que lo del SIMCE es un tema práctico también, que es más rápido de corregir; por otro lado, si es mucho desarrollo, cuando uno hace 4 preguntas de desarrollo, se junta, te arrepientes”.

Entrevistada 1: les das un tema, ahora los tópicos que tú tomes para determinar si está bien o está mal, ese es el otro problema que hay en ese tipo de evaluaciones que también deben tenerlo en el SIMCE, ¿quién revisa esas respuestas? ese es el otro punto, y para uno también es difícil el revisar las pruebas de desarrollo.

Entrevistada 2: súper difícil.

Entrevistada 3: yo hago pruebas de desarrollo también, o sea yo voy variando, disertación, dramatización, muchas cosas, pero las pruebas coeficiente dos tienen que ser tipo SIMCE, una parte de alternativas y la otra parte desarrollo con un tema dado.

Consultados acerca de cuán pertinente resulta el formato de pregunta tipo SIMCE para evaluar los aprendizajes del subsector, los entrevistados estiman que si la prueba está bien diseñada es posible plantear preguntas que permitan medir el desarrollo de capacidades como las de análisis y de comprensión en los alumnos:

“Sí, porque un instrumento bien construido tipo SIMCE uno puede desarrollar ya sea preguntas orientadas a la comprensión, a la de análisis... hay diferentes cosas que uno quiere evaluar, entonces uno no es que uno pregunte: la guerra Civil de 1891 se enfrentaron tales y ahí apunta de repente al contenido como más concreto, pero uno a veces plantea preguntas, contextos donde se necesita comprensión, análisis y a partir de esas pruebas se pueden lograr esas habilidades”.

A pesar del alto valor asignado a los formatos de pruebas tipo SIMCE, en su práctica evaluativa, y de acuerdo a la propia experiencia, los entrevistados destacan la importancia del uso de preguntas abiertas, que permitan medir la comprensión lectora de los alumnos y alumnas:

Entrevistada 1: tenemos un sistema, bueno, en realidad no tenemos, yo he trabajado siempre con mucha comprensión, ya las preguntas más no son: el líder del nazismo fue... no, no es con puntos suspensivos y completa con las alternativas, ahora es un párrafo, profundizado a veces, hay mucho contenido en el párrafo y después él tiene que deducir, por ejemplo, entonces les doy las alternativas. Siempre tipo SIMCE también.

Entrevistada 2: claro, estamos todos en eso.

Entrevistado 3: entonces todo es comprensión, lo que les estamos dando, gráficos, mapas está ahí, está el contenido, el niño tiene que solo mirar, entonces y ahí se va a ir acordando de lo que aprendió.

Entrevistado 4: comprender el texto.

Entrevistado 3: comprender el texto.

Desde la perspectiva de los docentes, los programas de estudio no entregan orientaciones suficientes y útiles para elaborar este tipo de preguntas:

Entrevistada 1: no, el programa no ayuda en eso, pero nosotros tenemos nuestras estrategias para corregir preguntas de desarrollo... y de una pregunta de desarrollo libre tu vas asignando puntaje 0.2, 0.1 según tu criterio, uno va cachando.

Entrevistador: son los criterios que tienen ustedes como profesores.

Entrevistado 1: es que uno establece las condiciones.

Entrevistado 2: claro.

Entrevistador: no son los criterios del programa.

Entrevistado 1: no.

Entrevistado 2: no.

En opinión de un docente la evaluación de aprendizaje representa un desafío para los profesores, en la medida que no todos dominan enfoques ni saben elaborar instrumentos de evaluación. Este desconocimiento se debería, entre otras causas, a la falta de dominio de los contenidos y aprendizajes esperados, producto del poco tiempo con que cuentan para estudiarlos:

"... no sé si entre nosotros habrá alguien que profundamente analice con el tiempo adecuado el libro. A qué quiero llegar con esto, a que él dice en cuanto a la evaluación, allá donde estamos en la universidad, unos profesores, en un área de evaluación presentamos pruebas y realmente, al no conocer en profundidad el contenido, el objetivo o la aclaración del contenido, muchas veces las preguntas iban dirigidas hacia otra índole, por no conocer la realidad del objetivo que se está planteando, entonces estamos conociendo y estamos preguntando identificar, por ejemplo, entonces los ítem no concuerdan con los objetivos que nosotros habíamos enseñado con la pauta del libro y quedamos realmente un poco en desventaja en relación a lo que uno está haciendo, y eso puede ser también por el apuro que estamos llevando la evaluación misma, por ir cumpliendo metas, logros..."

Este desconocimiento queda al descubierto cuando se someten a los procesos de evaluación docente, en donde deben dar cuenta de los instrumentos que elaboran para evaluar los aprendizajes de sus alumnos y alumnas:

"... cuando tú haces el diseño de instrumento de evaluación de la unidad sobre la cual trabajaste para el portafolios, cuando haces el análisis del instrumento de evaluación a ti te piden, tienes que especificar contenido por contenido, el dominio que estás evaluando y el aprendizaje, entonces para eso el colega que no tiene la habilidad realmente se le va a producir el problema que no hay congruencia entre el objetivo y el contenido... yo lo que vi en mis colegas, no tenemos gran fortaleza en esa parte, por eso es que hago alusión a los indicadores".

Para un grupo de docentes, las actividades de evaluación sugeridas en los programas de estudio son adecuadas y entregan una visión más amplia de la evaluación de aprendizajes incorporando la evaluación de habilidades; sin embargo, no entrega según ellos las herramientas concretas que permitan elaborar instrumentos que midan los logros de los estudiantes respecto de dichas habilidades, especialmente de aquellos de aprendizaje más lento:

Entrevistado 1: sabes que las sugerencias de evaluación están bien porque intentan motivar una nueva visión de la evaluación, medir por ejemplo la opinión, medir la síntesis, pero no entrega al profesor, no apoya al profesor de cómo medir el indicador.

Entrevistado 2: claro.

Entrevistado 1: y ahí tú vas dejando de lado esa actividad porque significa que vas a tener que ocupar tiempo en hacer una escala de apreciación y significa que tú vas a tener que pensar en cómo vas a medir ese indicador porque se estructura todo, se estructura la actividad, el aprendizaje esperado, el desarrollo cómo se va a hacer y te da los indicadores pero finalmente no te concreta, pero cómo voy a colocar la nota y eso hace que entonces tu pienses en ese tipo de ayuda, porque no te ayuda en concretar como transformar eso a nota, porque insisto, están estupendas pero significa que voy a tener que hacer la escala de apreciación y después de eso transformar de nuevo.

Entrevistado 2: me permites, yo creo que no es que estén malas la parte de evaluación pero creo que están echas para niños con capacidades intelectuales normales y más.

Entrevistado: sí.

Entrevistado: y el grupo que nosotros trabajamos, la materia prima que nosotros tenemos es limitada.

En tal sentido, un aspecto de la evaluación que los entrevistados relevan es la diversidad de alumnos y alumnas en un mismo curso y lo que esta situación representa en términos del diseño de mecanismos e instrumentos más adecuados para evaluar sus aprendizajes en forma diferencial, además de la dedicación de tiempo extra que implica atender a este tipo de alumno y alumna:

"... también están los niños con diferencias individuales, los de integración, los de diferenciales, entonces tú en el fondo estás también evaluando a niños normales, niños que están medios, niños que están muy atrás, entonces estás al mismo momento evaluando para todos y tú tienes que ser como tres veces profesor, entonces cómo lo hago..."

En relación con las habilidades, los entrevistados sugieren que los programas especifiquen cuáles son aquellas que se deben desarrollar en cada nivel; junto con ello, plantean la necesidad de definir las claramente y circunscribirlas a un número manejable, es decir, que se tome en consideración que no todas se pueden desarrollar si son demasiadas:

"... y lo otro es que yo creo que también podría especificar el programa qué tipo de habilidades va a , o sea, estas habilidades van hacia esta capacidad, hacia esta destreza, perdón, y esta destreza me va a generar esta capacidad... yo pienso que alrededor de 4 destrezas o habilidades hay que abocarse solamente en el programa, no buscarlas todas..."

Entrevistado 1: yo creo que para reforzar lo que dice él justamente, el programa debiera ser mucho más completo y específico como dice ella, para a lo mejor tener mayores logros hay que ser más específico y concreto, por ejemplo que si aborda un tema, no sea demasiado extenso sino que se vaya a lo específico de modo que a partir de esa especificidad podamos sacar lo esencial, no nosotros sino que los niños, darle técnicas, abordar el aprendizaje de modo que él sea capaz de generar su propio aprendizaje, por ejemplo, aportando, opinando, escuchando, relacionando.

Entrevistado 2: estaba viendo, son 7 las habilidades transversales por ejemplo para 7º que cada uno son como 4 entonces es bastante, bastante contenido, bastante aprendizajes esperados, eso hay que

Entrevistador: acotarlo

Entrevistado 2: claro, porque es mucho, entonces de todo esto qué

Un tema destacado por un entrevistado es la no utilización del problema como recurso evaluativo; más específicamente, señala que, al igual que en subsectores como matemática, el planteamiento de un problema permitiría que los alumnos y alumnas dieran cuenta, en un instrumento de evaluación, del desarrollo de habilidades tales como el razonamiento lógico, la deducción, el análisis y el planteamiento de conclusiones, entre otras:

Entrevistado 1: también se echa de menos aquí algo nuevo que ha ido apareciendo que son aprendizajes basados en problemas, y eso radica también en que hoy debemos tratar de crear un niño que a partir de un problema, empezar a concluir situaciones... se le dé primero el contexto de la situación, se le hace una pregunta clave y a partir de eso vemos si el niño realmente es un niño racional, es capaz de, entonces sería como una especie de evaluación nueva, darle el problema, como en matemática se usa mucho el problema, pero en las otras áreas no, no sé si en América, dijo por ahí alguien que en América se habla español ¿porqué en Brasil portugués?... por qué..... o sea, llevar al niño hacia allá, hacer del niño investigador, buscador.

Entrevistado 2: crítico.

Entrevistado 1: deduzca, reflexivo.

Para otro docente, en tanto, esta estrategia aparece en el programa de estudio de 8° básico:

“... con respecto a lo que dice él, me gusto mucho una actividad del programa de 8º donde daba una situación hipotética para ver los derechos, es idealista, varias personas que se encontraban en, que naufragaban tenían que estar en una isla y cómo ellos iban a generar un espacio en el que pudieran convivir socialmente, y sabes tú que los niños trabajaron en grupo, que se yo, y después dieron sus planteamientos y me encantó porque resulta que los niños lo hicieron bien, hicieron buenos, argumentaron bien, se escucharon y después se criticaron entre ellos y eso está en el programa y lo seguí exactamente, y tal como dice, es porque a partir de un problema se tiene que generar discusión”.

ESTRUCTURA DE LOS PROGRAMAS

Para los entrevistados, los programas de estudio del subsector están estructurados en torno a una concepción educativa que considera a los alumnos y alumnas como actores capaces de pensar, analizar e inferir a partir de la información que le entrega el docente y no sólo como receptores de conocimientos:

“Yo creo que el programa tiene una intencionalidad y es un poco plantear los paradigmas para donde va el tema de la educación, o sea, dejar... la percepción de que el niño solamente es un reservorio de conocimientos, que aprenda fechas, lugares, sino que también sea capaz de pensar, de indicar y de hacer un análisis real de los que está estudiando...”.

Respecto a la manera como están estructurados, los docentes consideran que la organización de los contenidos en los programas de estudio de los distintos niveles del ciclo es desordenada, poco secuencial y sin ejes temáticos claros:

“Aquí tenemos un picoteo y un bombardeo en algunos cursos.... en 7º tú tienes tiempo primitivos, edad antigua, edad media y edad moderna.... todo junto, pregúntale al niño cuando salga qué se acuerda”.

Los programas del segundo ciclo mostrarían los hechos históricos en forma descontextualizada, lo que no permitiría, según los entrevistados, que los alumnos y alumnas logren desarrollar una visión más sistémica de los acontecimientos y, por ende, desarrollar la habilidad de asociación y relación entre fenómenos:

Entrevistada 1: claro, y aíslan, lo que pasa en América precolombina: ah, ahí estaban los aztecas cuando estaban los chinos, ¿y cómo estaban al mismo tiempo? Entonces les cuesta asociar, les cuesta mucho porque en sí está todo súper parcelado.

Entrevistado 2: o que pasa cuando en Europa estaba en la Edad Media, que pasaba aquí en América, entonces claro, no hay como para relacionar a los chiquillos.

Entrevistado 3: debe ser una de las habilidades más difíciles.

Entrevistada 1: es difícil de lograr, súper difícil.

Esta situación también afecta los niveles de logro de los estudiantes ya que según expresan los entrevistados, al no estar ordenados cronológicamente los contenidos, estos no logran internalizarlos correctamente. Para los docentes, los antiguos programas de estudio permitían dosificar los contenidos y avanzar más lentamente, asegurando así que los alumnos y alumnas aprendieran:

Entrevistado 1: era más lento pero iban procesando bien.

Entrevistada 2: iban digiriendo como correspondía: ha, y se acuerdan el año pasado cuando y ahora.

Entrevistado 1: dosificar los contenidos de historia.

Entrevistada 2: podría ser el mismo pero de esa manera, la parte cronológica es re importante, de acuerdo a las vivencias a los niños también.

Entrevistada 3: claro, ahora ven 5º y 6º historia de Chile, 7º y 8º universal, 1º y 2º historia de Chile, 3º y 4º universal.

Entrevistada 2: se desconectan, se desconectan.

En este contexto, una docente hace notar que los logros de aprendizaje de sus alumnos eran mejores cuando trabajaba con los antiguos programas:

Entrevistada: un profesor de historia que recién sale de la universidad no te maneja eso, que te lo da, la vejestud por decirlo así, la experiencia, te fijas, porque a mí me costó 14 años hacer mi clase y yo entendiendo bien cual era el orden cronológico y después que lo entendí bien me cambiaron todo, no importa, lo digerí, porque uno tiene que estar dispuesto a los cambios, lo digerí, me encantó, me costó, porque también me costó, me gusta, pero yo lo volvería a colocar en el orden que teníamos antes... así quedaría más claro para los chiquillos si son niños

Entrevistador: ¿habían más logros de aprendizaje?

Entrevistada: por supuesto, yo lograba unos puntajes con los chiquillos muy buenos, se llamaba la prueba, no era la SIMCE; tenía otro nombre, no me acuerdo, pero lográbamos altos puntajes, PER, y los chiquillos: señorita, nos fue regio, felicitaciones y era satisfactorio porque tú le hablabas algo a los chiquillos y los chiquillos te decían: no me voy a olvidar nunca de esto. Además nos dedicábamos en clase hasta a hacer maquetas, ahora no alcanzamos.

Por el contrario, otro grupo de docentes opina que la estructura de los programas es ordenada y contiene todos los componentes necesarios para que ellos puedan planificar y ejecutar sus clases:

“... primero están todas las unidades que uno debe pasar en el año y además están los objetivos fundamentales, los transversales, las actividades genéricas, los aprendizajes esperados.... bueno en el libro después vienen las unidades que están más desglosadas por contenido y los aprendizajes esperados específicos que debemos lograr y actividades genéricas. Desde ese punto de vista yo creo que nos sirve montones porque la estructura es buena y la secuencia también... todos tenemos que manejar constantemente el programa porque es una forma de descubrir las destrezas y la habilidad para interpretarlo y quizás, la experiencia que yo tengo es que los anexos son buenos pero debería tener más anexos y a lo mejor debería incluir algunos glosarios más específicos por unidad, pero yo creo que como está la estructura está bien, la secuencia también”.

Con todo, los entrevistados sugieren estructurar los programas de manera más integrada, es decir, que sus componentes sean presentados a partir de cada contenido, siguiendo una misma estructura:

Entrevistado 1: pero no sería, que por ejemplo yo estoy mirando aquí en 6º localización y situación ... nacional, si yo tengo ese contenido, no puede venir estructurado, inmediatamente al lado indicador, aprendizaje esperado y actividad, eso es lo que tiene que ver, una secuencia.

Entrevistado 2: claro.

Entrevistado 1: después otro contenido, por la misma secuencia.

Entrevistado 2: actividad, evaluación.

A modo de reafirmación, un docente hace notar que la guía para el profesor de 5° básico (del texto escolar de estudio y Comprensión de la Naturaleza) sigue dicha estructura, lo que le facilita la labor docente:

“En la guía del profesor de 5º año para naturaleza ellos trabajan súper bien, que debe ser porque son como científicos, sabes tú que viene estructurado así como dice ella, viene el aprendizaje esperado, viene la actividad, indicador, todo, es su guía, el profesor tiene una guía de apoyo que le permite ver hacia donde quieren llegar y a partir de esa a lo mejor, buscar alguna cosa anexa, etc., pero ya tienes algo de donde partir”.

4.6. SUBSECTOR DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES - ENSEÑANZA MEDIA

ACCESO Y MANEJO DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

Todos los entrevistados tienen acceso a los programas de estudio de los niveles en los que hacen clases; incluso aquellos docentes más jóvenes que están iniciando su vida laboral señalan que cuentan con los programas de estudio y que a través de Internet acceden a aquellos de otros niveles:

“No, ningún problema de acceso, tengo el de 1º medio y 2º medio en texto y los otros los miro en el Internet”.

Poder consultar los programas a través de Internet no satisface las necesidades de los docentes ya que consideran necesario tener los ejemplares impresos. Disponer de un ejemplar impreso es, según los entrevistados, una condición básica si se quiere que los docentes los conozcan y los manejen. Tenerlos impresos es más completo que tenerlos en un CD:

“... tal vez no sea que te tengan que regalar todo, pero yo creo que es una herramienta mínima, si tu quieres que los profesores lo manejen, algún acceso más, porque el profesor que los tiene es el que se los compró, porque en los colegios no te lo regalan”.

La versión digital de los programas complica a los docentes ya que les resulta visualmente cansador revisarlos en un computador:

“Sí, yo también, pero lo que pasa es que la mayoría de los archivos viene en PDF, entonces ese es el problema, que uno los visualiza pero llega un momento en que se cansa, el computador, y es mucho más práctico cuando uno necesita una ojeada, cuando hace los programas de planificación, es tenerlos a la mano que estar ahí uno por uno, es más complicado”.

Reconocen además que el computador no siempre es una herramienta fácil de manejar, especialmente entre los profesores de mayor edad, y que disponer de uno no siempre es posible:

“No todos los profesores tienen acceso a los computadores o no todos tienen el mismo nivel de usuario, entonces pasa que a nosotros nos costaba, que había profes que no podían abrir el CD o un montón de cosas y al final yo tuve que imprimirle para que pudieran planificar, entonces pasa eso”.

También les resulta más práctico trabajar con un material más completo y concreto, según señalan, y que pueden manipular e intervenir:

Entrevistada 1: sí, pero igual uno de todas maneras usa lo digital pero es mucho más práctico el libro en todo caso.

Entrevistada 2: yo igual, me quedo con lo concreto.

Entrevistada 1: además que uno puede trazar líneas.

Entrevistada 2: no y así es más amigo, tu lo rayas, les haces cosas, trabajas con él.

Entrevistada 1: sí, el CD uno lo deja a un lado.

Varios docentes han intentado compararlos pero reclaman que ha sido imposible porque el Ministerio no dispone de ejemplares para la venta:

“Muchos de los planes y programas cuando uno quisiera comprar ya no están y ya de hecho dicen en forma digital y están en tal página y listo, ya uno no tiene más acceso a comprar libros, yo he ido un montón de veces para recuperar, para poder tener todo completo el set y nunca he podido tenerlo”.

Consultados por las instancias en las cuales utilizan los programas de estudio, los entrevistados coinciden en señalar que el mayor uso ocurre al momento de planificar el año escolar:

“Por ejemplo allá en la fundación se planifica en enero, hay dos semanas en enero que uno planifica todo el año, entonces ahí los contenidos y el programa son súper importantes porque es la base una parte del programa”.

Excepcionalmente, una docente indica que en su establecimiento se utilizan los programas al momento de diseñar proyectos, dado que se realiza un concurso de proyectos de innovación metodológica donde los programas juegan un rol fundamental para el planteamiento de los mismos:

“... hacemos proyectos... de innovación metodológicos que... incentiva a los profesores que concursan, que hay un monto que la sociedad destina, entonces nosotros le exigimos que trabajen en forma transversal, ... ahí los profes es cuando más usan los planes y programa porque está el profesor de arte y ahora tenemos una parvularia que se unió con el profesor de arte y la de lenguaje, hicieron todo un trabajo de títeres para hacer un cuento, todo un cuento que se armó y ellos tuvieron que presentar su proyecto en base a su fundamentación en los planes y programas para poder trabajar, entonces nosotros los hacemos concursar dos veces al año entonces ellos se lo saben al revés y al derecho los planes y programas porque nosotros le exigimos a la hora de revisar que estén los objetivos sobre todo lo que es transversal, entonces ahí los utilizan nuevamente. Ahora nosotros los utilizamos en mes de planificaciones, tenemos cronogramas que son planificaciones semanales que tienen que tener durante y también lo mismo que son las dos semanas de enero que los tenemos trabajando en eso”.

COMPONENTES DE LOS PROGRAMAS

La mayoría de los entrevistados le asigna un gran valor a los programas de estudio; dicha valoración no está asociada a algún componente específico, sino más bien por constituir el referente del subsector en términos de sus contenidos. Respecto de su utilización, los entrevistados mencionan las actividades, la bibliografía y los documentos contenidos en los programas:

Entrevistada 1: sí, las profesoras se apoyan harto.

Entrevistada 2: en las actividades, incluso en la bibliografía que es muy pertinente la bibliografía también.

Entrevistada 1: sí.

También reconocen la utilidad de los aprendizajes esperados, a pesar de que consideran que son demasiado ambiciosos y difíciles de lograr por el escaso tiempo destinado al subsector; esto sería especialmente válido para aquellos aprendizajes que apuntan a que los alumnos y alumnas interrelacionen información:

Entrevistadora: decías que los aprendizajes esperados eran muy ambiciosos.

Entrevistada 1: sí, los que llegan a nivel de análisis... los aprendizajes de las interrelaciones.

Entrevistadora: ya.

Entrevistada 2: eso tiene que hacerlo uno y hacerlos pensar, verbalizando con ellos.

Entrevistadora: ahora esto tiene que ver con qué no son factibles de lograr estos aprendizajes esperados.

Entrevistada 1: son factibles.

Entrevistada 2: sí, son factibles pero con más tiempo.

Al igual que lo planteado por los docentes de educación básica del subsector, consideran que los aprendizajes esperados son elevados y que los contenidos están planteados en términos demasiado generales:

Entrevistada 1: yo creo que los contenidos así a grandes rasgos creo que, encuentro que falta.

Entrevistadora: qué falta

Entrevistada 1: falta, haber, cómo se llama, siento que los contenidos son muy generales y que los aprendizajes son muy pretenciosos, muy ambiciosos diría yo.

Entrevistada 2: claro.

Entrevistada 1: y la red de contenidos para muy pocas horas también es ambicioso.

Entrevistada 2: exacto.

Entrevistadora: ya.

Entrevistada 2: hay que hacer milagros.

Entrevistada 1: pero hay que hacer tantos contenidos, o sea, al final uno termina sintetizando, sintetizando puede llegar al final.

Entrevistada 2: claro, uno toma de acá, de acá.

CONTENIDOS DE LOS PROGRAMAS

Se consultó a los entrevistados por la organización de los contenidos en los programas de estudio del subsector; una entrevistada señala que no está de acuerdo con la estructura de los contenidos y que en el desarrollo de sus clases los organiza de manera diferente. El problema, según la entrevistada está en la secuencia que se da a los contenidos en los programas y que confundiría a los alumnos y alumnas:

“Al programa de 1º medio, no sé que opinan mis colegas, yo le daría un orden lógico porque ese programa está de lo micro a lo macro, desde la región metropolitana a nivel nacional y eso desordena a los alumnos y les cuesta mucho entender, entonces nosotros le adecuamos esa malla y partimos nosotros de lo macro a lo micro, al revés y ahí lo entienden más porque ellos tienen que tener primero la visión general de la geografía física, al menos física de Chile, la geografía económica de Chile y después su región... invertir la secuencia de la macro a lo micro, esa es mi experiencia”.

Sin embargo, no existe consenso entre los entrevistados respecto de este punto ya que otra docente considera que la secuencia de contenidos establecida para 1º medio en los programas es adecuada y pertinente:

Entrevistada 1: no es pertinente por la experiencia que estamos teniendo, es mucho.

Entrevistada 2: yo discrepo contigo.

Entrevistada 1: es un desorden, yo no sé si desordena más el texto escolar porque nosotros tenemos nuestro propio programa, respetando los contenidos mínimos.

Entrevistada 2: fíjate que las niñas con geografía en 1º las niñas yo lo encontré muy aceptado fíjate, por lo menos a nosotros nos ha dado resultado porque una cosa es que hable del país, etc., etc., cosas muy generales y yo quiero involucrar a las niñas con la problemática y qué mejor involucrarlas sabiendo donde vives tú, cuales son tus problemas, tu puedes describir tu entorno.

Ambas docentes coinciden con los demás docentes en que existiría una aparente desvinculación entre los distintos contenidos del programa de 1º medio y que se logran mayores aprendizajes cuando el desarrollo de los contenidos va desde lo particular a lo general:

Entrevistada 1: yo coincido contigo, yo creo que el alumno entiende mucho mejor desde lo particular a lo general, pero hay que explicárselo, tu no puedes lanzarte sin... Mi problema con el programa de 1º es que siento que son cuatro materias absolutamente divorciadas, entonces a diferencia de lo que tu haces en 2º, que tú en 2º estás el rato: se acuerdan cuando vimos pueblos precolombinos... pasaste geografía, te olvidaste geografía y te fuiste a realidad nacional, bueno se subentiende, no absolutamente, pero en la mirada de una niña de 13 años se perdió y cuando ya estamos hablando ahora última de educación cívica, qué pasó con la realidad de región, entonces me pasa, sobre todo con el programa de primero que siento que son cuatro materias... no es que no las pueda entender, las niñas la entienden, si pude entenderlo... no tienen vínculo

Entrevistada 2: sí, no se vincula

La falta de relación entre las unidades del programa ha dado pie para que algunos docentes cambien el orden de los contenidos de manera que permita un tránsito más fluido entre un nivel y otro:

“Cómo la hemos vinculado nosotros: en 8º, en 7º hay una unidad de geografía general... trasladamos la unidad... al término del 8º básico porque cuando empezamos a ver geografía en 1º medio los alumnos no recordaban los conceptos fundamentales de geografía en 1º. Nosotros vemos historia universal en 7º, todo 7º y continuamos en forma lineal... en 8º y en los últimos tres meses de 8º vemos la materia de geografía y los dejamos listos para que entiendan la geografía de 1º medio.... empezamos a ver geografía en 1º, no se acordaban pero nada de hidrografía, litosfera, de todos los contenidos, no se acordaban de nada, entonces dijimos ya, como no se acordaban de nada y ahí que ir rápido con los contenidos, traslademos la unidad de geografía al término de 8º, entonces así hay una secuencia, ya, de espacio y tiempo en la historia universal de 7º y 8º”.

Para algunos docentes, los contenidos de los programas de Enseñanza Media responden a un supuesto errado que siguieron quienes elaboraron dichos programas: que los estudiantes aprenden los conceptos y contenidos básicos durante la Educación Básica; por ende, los contenidos de Enseñanza Media no requerirían ser trabajados en periodos de tiempo muy extensos, planteamiento con el que los entrevistados no están de acuerdo:

“Yo estoy hablando desde básica, o sea, parte de la base de que el niño sabe y por lo tanto es menos el tiempo y los objetivos, por favor, o sea seamos bien realistas: el que salga una niña de 4º medio... no sé, y ese es un problema siempre de la reforma, antes de la reforma, después y todo el cuento, pero yo encuentro que son objetivos que la niña al fin y al cabo sepa realizar por ejemplo un ensayo, que sepa argumentar y tener elementos para que sepa participar en un debate, etc.,.... dónde ese tiempo y más encima los contenidos y además no siempre en el centro de recursos, llámese en este caso biblioteca están todos las fuentes para que la niña trabaje”

Por el contrario, los docentes expresan que el tiempo destinado al subsector no les permite trabajar todos los contenidos de los programas; a modo de ejemplo, señalan que la unidad correspondiente a América Latina de 4º medio no se alcanza a trabajar:

“... en el programa de tercero medio, nosotros lo dosificamos por tema cantidad de horas, pero así y todo alcanzamos a llegar en tercero medio hasta tiempos modernos y empezamos cuarto con historia contemporánea, entonces no se alcanza a tratar la unidad de América Latina, porque es demasiado, entonces esa unidad la llevamos al electivo”.

La falta de tiempo como variable explicativa del desarrollo de programas incompletos la ratifica otra docente que, aunque dispone de una hora más que la mayoría de los entrevistados para el subsector, declara que no alcanza a trabajar todas las unidades del programa:

“... nosotros tenemos un programa especial tenemos 5 horas y así y todo nosotros no alcanzamos”.

Para algunos entrevistados, el programa de 3º año medio es excesivamente extenso y para otros está mal organizado:

Entrevistada 1: en 3º se te complica mucho más porque ahí sí nosotros tenemos 4 horas, o sea ya perdemos otra, tienes un programa extensísimo porque creo que el programa de 3º medio yo creo que es el más mal armado que hay.

Entrevistada 2: sí.

Entrevistada 3: o sea, no es mal armado.

Entrevistada 1: perdona, pero a mí me parece que está mal armado.

Entrevistada 3: prehistoria yo creo que está sobre potenciado y te piden que el alumno sea capaz de encontrar un elemento de continuidad entre el hombre de las cavernas con el computador, entonces cómo logras eso.

Por otra parte, en opinión de los entrevistados algunos contenidos relevantes que están subrepresentados en los programas de primero a cuarto medio tales como Economía y Educación Cívica:

Entrevistada 1: yo hecho de menos economía... con la trascendencia que tiene.

Entrevistada 2: claro, pensando que fueron alguna vez una asignatura propia, reducirla a una unidad me parece una aberración.

Entrevistada 1: lo mismo cívica, cívica una unidad, les hablamos a los niños de repente de participación ciudadana, un montón de cosas y los chiquillos uno los veía hablar y nada.

En relación con la ausencia de Educación Cívica, existe consenso de su importancia y los docentes consideran que debería constituir un subsector en sí mismo:

Entrevistada 1: Y lo otro, cívica para 4º.

Entrevistada 2: sí

Entrevistada 1: y, están todos de acuerdo

Entrevistada 3: por supuesto

Entrevistada 1: siempre ha sido la gran lucha

Entrevistada 2: perdón, ni siquiera se acuerdan, ahí va a depender del profesor que va a obviar, yo una vez lo hice, sabe que más, un semestre cívica, olvidense y me arriesgué, pero es otra actitud del liceo, de las alumnas... Que antiguamente hacíamos un año cívica, perdón 8 meses, 7, y 7 meses de economía en cuarto y que ahora yo encuentro que eso fue hasta un crimen intelectual.

Entrevistada 1: un crimen, claro.

Aunque con menos énfasis, también se critica la situación de Historia de Chile, ya que los entrevistados consideran que con la reforma se le restó importancia, al igual que a geografía:

Entrevistada 1: de geografía podría decirse lo mismo.

Entrevistada 2: pero nosotros tenemos la ventaja de que por lo menos 8 meses geografía, algo pero para mí geografía.

Entrevistada 3: y desaparece también el ramo de historia de Chile para un año.

Entrevistada 2: no, de primero medio, pero en general.

Entrevistada 3: es una aberración como los valores patrióticos los vas a resaltar, el concepto de nacionalidad que es la historia de Chile solamente se dejó por segundo medio.

Entrevistada 2: ciudadanía.

Entrevistada 3: y antes teníamos, nosotros teníamos por lo menos historia de Chile en segundo, en tercero y en cuarto, economía en tercero y formación ciudadana o cívica en cuarto, eran ramos, eran sectores entonces eso fue una aberración de esta propuesta.

ACTIVIDADES PROPUESTAS

Respecto a las actividades, la mayoría de los docentes consideran que las sugerencias metodológicas contenidas en los programas de estudio son útiles y constituyen un apoyo a la labor docente. Las actividades propuestas resultan variadas y pertinentes y de gran utilidad:

“A mí me parece que en cuanto a la diversidad de actividades el programa es como súper pertinente y una gran ayuda porque aparecen actividades de todo tipo: análisis de fuentes, imágenes, proyectos, recreaciones, o sea aparecen una gran cantidad de actividades, lo que yo hago especialmente es como acortarlas y hacerlas que sean mucho más factibles”.

Sin embargo, también estiman que un número importante de las actividades propuestas no son susceptibles de implementar en la sala de clases, ya sea por falta de recursos, o bien porque su realización requiere de una inversión de tiempo considerable:

“Pero también hay una crítica respecto a las actividades, hay actividades que realmente se ven muy bonitas escritas pero imposibles de aplicar”.

Otro aspecto que relevan los entrevistados es la escasa relación entre algunas actividades y los contenidos que son objeto de medición en pruebas nacionales como SIMCE y PSU; dada la importancia que los entrevistados asignan a estas mediciones, las actividades debieran, en su opinión, estar íntimamente relacionadas con los contenidos que se miden, ya que tanto su desempeño como docente, así como los logros de los alumnos y alumnas, son reconocidos según los resultados obtenidos en ambas pruebas:

Entrevistada 1: y no existe ninguna relación entre las actividades.

Entrevistada 2: con los contenidos que le van a medir.

Entrevistada: entre las actividades y como nos evalúan como unidad educativa a los profesores, los resultados de la PSU, los resultados del SIMCE, la verdad, honestamente en cuanto a las actividades, actividades entre comillas, actividades qué lindo, pero el sistema exige otra cosa... estamos en un sistema tan competitivo, las niñas hoy en día no tienen que luchar por la mejor alumna de su curso, ni siquiera la mejor alumna del colegio, va a competir con aquel alumno del colegio privado o de aquellos colegios en que obviamente tienen mayores herramientas porque tienen mayor carga horaria, etc., etc.

Algunas entrevistadas hacen notar que al comienzo de la implementación de la reforma educativa, las actividades sugeridas en los programas de estudio fueron leídas por los docentes como actividades obligatorias; consecuentemente, algunos de ellos implementaron todas las actividades correspondientes y el resultado fue que los estudiantes se sintieron inseguros de los aprendizajes logrados ya que gran parte de la clase se ocupaba en las actividades y echaban de menos el desarrollo de los contenidos:

“En relación a las actividades genéricas, cuando partió el tema de la reforma nosotros nos inscribimos ese mismo año y entendimos ahí que lo que se nos sugería era que las actividades genéricas eran obligatorias, o sea, no eran una propuesta, tú tenías que hacer. Entonces como alumnas obedientes primer año las hicimos todas, todas y de repente al evaluar descubrimos que nuestras estudiantes se quejaban porque se sentían con una inseguridad espantosa, porque era mucho activismo, o sea, se te iban todas las clases en mucha actividad”.

De ahí entonces que optaran por seleccionar actividades, teniendo siempre presente la necesidad de que los alumnos y alumnas rindieran buenas pruebas nacionales:

“... descubrimos nosotros, personalmente, demasiado activismo; yo me salto muchísimas actividades porque por lo menos en los colegios de alto rendimiento las niñas van por una meta y eso no nos podemos engañar, van para obtener un puntaje en la PSU digan lo que digan”.

A las pruebas nacionales, algunos entrevistados agregan la práctica de las evaluaciones externas a la que algunos establecimientos se someten, y a la evaluación de la práctica docente que ellos deben sortear. Uno de los aspectos evaluados en ambas pruebas son los contenidos mínimos, es decir, la capacidad para trabajar todos los contenidos mínimos establecidos en los programas de estudio durante el año escolar, cuestión que no sería posible si se implementaran todas las actividades propuestas en ellos:

Entrevistada 1: ... y por otro lado están las exigencias de las pruebas externas y el cumplimiento de los contenidos mínimos, entonces ocasionalmente se puede hacer una actividad de grupo o de investigación, una por semestre o una vez al año, yo creo que eso.

Entrevistada 2: ... nosotros además tenemos pruebas externas que las hace la Católica, donde nos miden todos los contenidos del año que es una prueba CEA que le llaman y esa prueba ya la aplicaron hace una semana en el colegio, se supone que en esa semana miden todos los contenidos del año, imagínate que ya tenemos terminado, nosotros salimos el 27 por lo de las tomas, entonces nosotros teníamos una presión tremenda de que tenemos que cumplir con todos los contenidos mínimos porque esa prueba más encima mide los cursos, miden al profesor, hay un incentivo económico, hay un montón de cosas, entonces lo profesores estaban estresados de pasar, de estar así como puro contenido, contenido y contenido, entonces es un estrés súper grande y después viene una prueba piloto de la Universidad de Chile que nos toma los 1º medios, los 2º medios, todas, todas las pruebas, increíble.

A pesar de las quejas por la cantidad de actividades propuestas, los docentes reconocen que, en términos generales, para los estudiantes son motivadoras y les gustan:

Entrevistadora: y los alumnos, los alumnos cuando les plantean este tipo de actividades ¿qué les pasa?

Entrevistada 1: a algunas les agrada, sí, yo creo que sí, hay algunas que son motivadoras como decía la colega.

Entrevistada 2: si hay de todo.

Entrevistada 1: el argumentar, el debatir.

Los docentes distinguen entre la manera como son decepcionadas las actividades en 1º Medio y lo que ocurre en los niveles superiores; las actividades son mucho mejor recibidas por los alumnos y alumnas de 1º Medio que por los de los niveles superiores, donde incluso las actividades casi no se ocupan:

Entrevistada 1: yo creo que también, no sé si les pasa pero yo creo que los niveles también difieren, por lo menos a mí me resulta mucho más el trabajo en equipo por la pertinencia de la temática en 1º medio... trabajas con mapas, trabajas con planos, ahora estamos armando un proyecto civil donde ellas eligen democráticamente su directiva con campaña y toda la parafernalia, ahí te funciona mejor, pero honestamente de 2º medio para arriba olvídate de las actividades, nunca más.

Entrevistada 2: no, nunca

Entrevistada 1: o con suerte uno

El riesgo de ser estigmatizado como un profesor/a flojo por los alumnos y alumnas atenta contra el uso reiterado de las actividades; según los entrevistados, los estudiantes asocian su uso excesivo con la flojera de los profesores y valoran más a aquellos docentes que entregan los contenidos a través del método tradicional de la exposición:

Entrevistada 1: y un profe que es muy activista, la visión de las niñas lo dicen abiertamente: este profe no hace clases, es flojo, no hace clases

Entrevistada 2: para ellas sigue siendo constructivista, el profesor que sabe es el que se para adelante

Entrevistada 1: y pasa su materia

El exceso de actividades es un aspecto evaluado negativamente por los entrevistados; de ahí entonces que sugieren disminuirlas y dejar aquellas que son factibles de realizar y aquellas que no ocupen demasiado tiempo, ya sea de clase o de los estudiantes.

Para los docentes lo importante es desarrollar los contenidos de los programas en su totalidad porque consideran que estos son excesivos, imposibles de trabajarlos todos, por lo tanto no se puede, en el decir de los entrevistados, perder tiempo realizando muchas actividades:

Entrevistada 1: que ahí hay una incongruencia también porque son muchos los contenidos que hay que ver, pero también es mucha la carga de actividades, entonces por ejemplo en el colegio, en la Fundación, el tema es pasar mucho contenido y a lo más 10 ó 15 minutos de actividad, pero se basa en lo que es el contenido, porque son muchos los contenidos que hay que ver según el programa, entonces se le da prioridad a eso.

Entrevistada 2: es demasiado de actividad de participación, digamos, uno puede equilibrar un día se puede realizar algo más participativo pero todas las actividades en base a grupo, de participación y con la cantidad de contenidos, como decía ella, que uno tiene que pasar en un año, si uno ve en 3º medio toda la parte universal en un año, entonces cómo uno...”.

Un ejemplo de actividad que ocupa tiempo de clases y de los alumnos y alumnas son las visitas a museos o lugares históricos; sólo unos pocos establecimientos cuentan con una organización para realizarlas, en tanto que la mayoría no las puede implementar:

“... hay mucho de los trabajos que te están pidiendo donde el estudiante tiene que salir de su casa, como lo hace una alumna mía que viene de Lampa, que viene de La Florida, que está desde las 8 de la mañana en el colegio hasta las 4:30, llegará a su casa con suerte a las 6:30, 7, o sea, no les dejo vida, además de todas las exigencias que naturalmente nosotros le ponemos”.

Una buena actividad no sólo debe ser motivadora o entretenida, sino que debe permitir trabajar en profundidad los contenidos del subsector, profundizar en las materias; según algunos docentes, las

actividades que se sugieren en los programas no sólo son excesivas, sino que además muy sencillas o Light:

Entrevistada 1: yo bajaría la cantidad de actividades.

Entrevistadora: de partida bajarlas.

Entrevistada 1: y de más peso en el contenido.

Entrevistadora: ¿cómo?

Entrevistada 1: de más peso, porque tomen un diario, vea una situación, para una motivación yo te creo pero pasarse todo el año en eso, llega un minuto en que a mí de verdad me deja la sensación de superficialidad, de muy Light y una preparación del profesor súper pobre, el profesor hace el cierre, pero en función de qué, de lo que aportaron los alumnos, me parece súper pobre.

Los entrevistados sugieren la incorporación de documentos a partir de los cuales se generen actividades que permitan ejercitar y medir los conocimientos y habilidades de los alumnos y alumnas:

“Otro tipo de actividades que serían pertinentes si colocan un documento para ser tratado con los alumnos que viniera con un ejercicio de verdadero y falso, con un ejercicio de selección múltiple donde el alumno lee el documento, explica el profesor, después el niño hace trabajar la mente, la parte cognoscitiva en relación al texto, eso les encanta”.

En opinión de los docentes, actividades tales como sopas de letras, crucigramas, documentos con preguntas de selección múltiple, entre otros, son del interés de los alumnos y alumnas:

Entrevistada 1: ese tipo de actividades les encanta a nuestros alumnos por lo menos.

Entrevistada 2: y esa actividad tiene que ser motivadora, podría ocasionalmente hacerse una discusión grupal y sacar conclusiones y eso se hace, pero es que tiene que haber diversidad de actividades, entonces son correctas las propuestas de mi colega, otro tanto podría ser lo que yo propongo y lo que proponen mis otras colegas.

Entrevistada 1: uno puede ir alternando no sé, yo por lo menos he ido alternando de foros paneles, desde debates, desde estadística, uno va alternando y también he hecho salidas.

ORIENTACIONES Y SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

En lo referido a las sugerencias de evaluación de los programas de estudio, los entrevistados centran la conversación en las pruebas nacionales; tanto el SIMCE como la PSU constituyen los referentes de evaluación más significativos para ellos y en torno a los cuales organizan la evaluación de los aprendizajes. Así, las sugerencias de los programas son consideradas fuera de contexto, ya que no se ajustarían a los requerimientos que demandan de los alumnos y alumnas las pruebas nacionales:

Entrevistada 1: yo diría las sugerencias de evaluación distan pero a años luz de lo que realmente se evalúa en la PSU y el SIMCE.

Entrevistada 2: nada que ver.

Entrevistada 1: yo encuentro que apunta a una escuela para todos, a una escuela lúdica, pero el sistema no te pide eso.

Entrevistada 2: claro, con una enseñanza personalizada.

Entrevistada 1: el sistema te pide, el programa te dice: no cantidad de contenidos, pero la PSU te pide cantidad de contenidos.

Entrevistada 2: exacto.

La contradicción que existiría entre las orientaciones de evaluación de los programas y las exigencias de las pruebas nacionales se reflejaría, además, en la diferencia del enfoque dado a la evaluación en los programas, que fija la atención en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y el enfoque de pruebas como SIMCE y PSU, donde el acento está puesto sólo en los logros de los alumnos y alumnas:

“Y por otro lado lo que llama la atención acá es que hablan de procesos, procesos, hablan de respetar las habilidades, las conductas, etc., etc., cognitivas, los procesos, hablan de todo eso, pero en la PSU no vienen procesos”.

Son tan influyentes los resultados de las pruebas nacionales, que los docentes reconocen que algunos establecimientos educativos estructuran, planifican y funcionan todo el año en torno a la preparación de los alumnos para rendirlas exitosamente:

Entrevistada 1: todo el año funcionan al SIMCE, los niños tienen que ir después de clases a reforzar, los sábados, nosotros vimos un colegio que era impresionante todo en función del SIMCE, incluso no pasaban ninguna materia que no fuera del SIMCE.

Entrevistada 2: mira, basta que yo me acuerdo que yo tomaba el SIMCE y distintos colegios de acá de Santiago, no voy a nombrarlos, pero en 4º, en 8º, en 2º, colegios buenos, y los niños se abren con uno: profe contaban tanta cosa que yo decía, es terrible, cuál es el truco que hacían porque el profesor le decía pobre que se te olvide la pregunta 33 porque según por la lista, ustedes saben ese método.

Entrevistada 1: sí, de que cada uno se graba una pregunta.

Entrevistadora 3: ¿y por qué?

Entrevistada 1: para armar la prueba, si la arman.

Un último aspecto que hacen notar los entrevistados respecto de la prueba SIMCE son las dificultades para acceder tanto a los resultados de esta, como al instrumento de medición utilizado; hacen notar que su práctica evaluativa contempla que los estudiantes conozcan tanto los resultados de las evaluaciones, así como los instrumentos aplicados:

“Yo no entiendo por qué es un misterio, no entiendo yo si estamos en democracia, los alumnos ahora nos exigen que nosotros les mostremos el instrumento de evaluación y los alumnos lo revisan, ellos ven en que se han equivocado y uno tiene que reforzar esos contenidos, el instrumento evaluativo no tienen porqué ser oculto y el SIMCE es todo privado, ni siquiera los profesores de 7º y 8º ni de 4º básico tienen acceso a algunos ejemplos de preguntas”.

La mayoría de los docentes critica los trabajos de grupo sugeridos en los programas; para ellos, esta metodología no permite observar ni medir los aprendizajes de los estudiantes en forma individual y, por ende, no resulta efectiva su utilización. La experiencia de algunos docentes es no utilizar el trabajo de grupo ya que no se condicen con la necesidad de formar a los alumnos y alumnas para que rindan buenas pruebas nacionales, en especial una buena PSU, y que logren ingresar a la educación superior:

Entrevistada 1: es que ahora es más comprensión lectora.

Entrevistada 2: y entre comillas no más, mucha dramatización, mucho grupo, estos famosos trabajos grupales yo digo, en la medida que yo reciba a una alumna, porque nosotros no formamos alumnas, recibimos en 7º básico, que no tenga las conductas básicas para trabajar en un grupo yo no voy a tener tiempo para estar formando por ejemplo a niñas que están en 3º medio y que no tengan esas condiciones, pero cual es el asunto, que nosotros ya hace 4 o 5 años que nosotros tenemos puntajes sobre 600, 700 en historia pero cual fue, es que te digo sinceramente, la reforma no aportó nada, sinceramente porque seguimos con el sistema tradicional.

Entrevistada 1: ustedes siguieron con el conductismo.

Entrevistada 2: pero entre comillas, porque lo que más eso de evaluar trabajos grupales no, no, tendría que yo estar en la cabeza de cada uno, yo soy bien escéptica, pero cual es el trabajo que yo evalúo: cuando se analizan documentos, cuando se hacen debates y ahí yo veo, haber qué aportas tú y como argumentar, eso sí.

Señalan que el trabajo en grupo genera en los estudiantes inseguridad respecto de lo que realmente saben, además de problemas de relaciones personales entre sus integrantes. En la práctica, algunos entrevistados han optado por organizar trabajos grupales con no más de dos alumnos como una manera de controlar la participación de los integrantes:

Entrevistada 1: y qué pasa con el estudiante, porque nosotros hemos recogido información, además de la inseguridad que yo decía que se les genera, se generan problemas de relaciones personales muy fuertes, porque de tanto trabajo en equipo sabemos que es muy difícil medir realmente cuanto trabajaste tú, cuando trabaje yo, entonces finalmente no es un trabajo en equipo, es el trabajo de uno que le hace la pega al resto

Entrevistada 2: de uno o dos

Entrevistada 1: claro, en el mejor de los casos

Entrevistada 2: por eso yo doy trabajo en equipo de a dos

ESTRUCTURA DE LOS PROGRAMAS

Respecto de este punto, los docentes no hacen mayores comentarios, con excepción de los Objetivos Fundamentales Transversales, ya que señalan que están tratados de manera muy general y debieran ser profundizados en los programas, junto con sugerir actividades específicas para su desarrollo en la sala de clases:

“Mayor profundización del tratamiento de los objetivos transversales, más propuestas de actividades, es decir, como uno podría tratar los transversales a lo largo del currículum, que fuera una exigencia tratarlos, porque está pero muy generales en todos los programas, pero tiene que haber unja propuesta más clara, más exigente”.

4.7. SUBSECTOR DE ESTUDIO Y COMPRENSIÓN DE LA NATURALEZA - SEGUNDO CICLO BASICA

Se realizaron dos entrevistas grupales con docentes de establecimientos municipales y particulares subvencionados que dictan clases en el segundo ciclo de la Educación Básica, es decir, de 5° a 8° año; el primero de ellos se efectuó en la ciudad de La Serena, en la cuarta Región, y el segundo en Santiago, Región Metropolitana. El análisis que sigue se basa en la transcripción de dichas entrevistas.

ACCESO Y MANEJO DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

Los docentes no tienen problemas de acceso a los programas de estudio del subsector correspondientes al segundo ciclo; a la mayoría de ellos les regalaron un ejemplar cuando participaron en los cursos de perfeccionamiento organizados por el Ministerio.

Respecto al manejo de los programas de estudio, todos los docentes conocen los correspondientes al ciclo; para algunos de ellos trabajar con los programas es una obligación que impone el establecimiento, de modo que contar con un ejemplar del programa dentro de la sala de clase constituye una norma:

“... es una norma tener cronograma de trabajo encima de la mesa más el programa, en todas las clases, así es que uno lo maneja prácticamente todos los días...”

En este caso, este tipo de práctica les permite decir a los docentes que manejan con soltura los programas del ciclo, especialmente las actividades genéricas propuestas en ellos.

Entrevistado 1: porque tiene todas unas actividades genéricas (...) de actividades que usas en la hora de clases si tú no andas con eso, el texto del niño es un material de apoyo pero esto como dice.....

Entrevistado 2: es la Biblia

Entrevistado 3: es la Biblia

Para estos docentes, el programa de estudio es el instrumento más importante al momento de planificar, constituye la base de los contenidos que desarrollarán clase a clase durante el año escolar:

Entrevistado 1: con esto también se trabaja a principio de año y se hace un cronograma anual

Entrevistado 2: sí

Entrevistado 1: con todos los contenidos y aprendizajes esperados y después de eso uno toma su cronograma y va planificando

Entrevistado 2: claro

Entrevistado 3: es para planificar

Entrevistado 2: para planificar

Para otros docentes, si bien el programa cumple un rol fundamental durante la planificación, no ocurre lo mismo al momento de desarrollar las clases, donde los docentes le asignan valor como instrumento de apoyo, antes que como elemento fundamental de la misma.

“... mantengo siempre mi programa que te ayuda muchísimo.... pero es como guía obviamente, porque tú adecuas la situación a las realidades...”

En su práctica, los docentes combinan el programa con otros materiales de apoyo considerados igualmente útiles:

“Yo mucho ocupó Educar Chile, las planificaciones de Educar Chile, el material de Educar Chile, el apoyo audiovisual de Educar Chile”.

Las adecuaciones de algunos contenidos y actividades propuestas en los programas es una tarea que los docentes asumen como necesaria, especialmente en aquellas unidades que ellos estiman incompletas o mal estructuradas:

“... depende de la unidad en realidad, porque en el caso de las dos primeras unidades es como muy fácil en términos de irse guiando para las sugerencias que dan para laboratorio, (...) en las dos siguientes unidades ahí no es tanto... hay algunas cosas.... que no están como muy completas en realidad, que a lo mejor uno podría ir más allá”.

Los docentes señalan la necesidad de conocer y manejar todos los programas del ciclo ya que de esa manera pueden relacionar los contenidos a trabajar, con los desarrollados en años anteriores:

“Yo no solamente tengo que tener de séptimo y octavo en los libros, tengo que tener el de sexto también y el de quinto porque yo tengo que saber si es que lo que estoy diciendo en octavo, algo puede haber pasado en quinto o en sexto”.

COMPONENTES DE LOS PROGRAMAS

Consultados sobre cuales son los componentes que más utilizan, los docentes indican que los utilizan todos, en la medida que para ellos no es posible dejar alguno fuera; todos los componentes del programa estarían interrelacionados y, por lo mismo, deben ser utilizados con igual frecuencia:

Entrevistado 1: yo pienso que de usarlos se usan todos

Entrevistado 2: todos se usan

Entrevistado 1: no hay ninguno que se pueda dejar afuera porque en el momento en que tú comienzas con una unidad tienes que manejar objetivos fundamentales

Entrevistado 2: y los transversales y saber contenidos mínimos

Entrevistado 1: los aprendizajes esperados, las actividades genéricas

Entrevistado 3: genéricas

Entrevistado 2: todo, todo

Entrevistado 1: ver el tipo de evaluación fijar las actividades.....

Del mismo modo, para los docentes todos los componentes de los programas son comprensibles y pertinentes, en especial los aprendizajes esperados, los que además estarían muy relacionados con los contenidos; para ellos es fácil desarrollarlos y relacionarlos:

Entrevistado 1: son claros, pero igual uno de repente de esos aprendizajes esperados uno dice uno podría hacer este otro aprendizaje esperado y vas ligando

Entrevistado 2: claro

Entrevistado 3: hay varios que se pueden variar

Entrevistado 2: o fusionar

Entrevistado 1: pero están bien claros

Algunos aprendizajes esperados se presentan, en el decir de los docentes, demasiado desglosados lo que es visto como innecesario, toda vez que en la práctica, están relacionados y, por ende, son susceptibles de trabajar en conjunto:

“Sí, en quinto está como muy desglosado, deberían (...) por ejemplo, sobre las tablas por lo menos en la segunda unidad, tú haces tablas para que los niños..... entonces predicen solitos, ¿cómo dice?, dice elabore tablas, dice forme a partir de textos, fotografías y dibujos y eso lo hacemos en cada uno, entonces van como implícitos, aquí los ponen separaditos..... colega, usted tiene que cumplir con estos 9 aprendizajes esperados, de ahí pase a la otra unidad, porque así es la cosa”.

Los aprendizajes esperados están presentes en las planificaciones anuales y también en la sala de clases, ya que según expresan algunos docentes, acostumbran escribirlos en la pizarra para que los alumnos sepan cuál es el objetivo de la materia que se está tratando clase a clase, al tiempo que les permite ordenar su trabajo:

Entrevistado 1: y en el diario, por ejemplo, tú llegas a la sala de clases y dice aprendizaje esperado de la clase, claro, y lo colocas en la pizarra y el niño sabe lo que va a pasar

Entrevistado 2: y eso se chequea

Entrevistado 1: sí, porque los directores, el jefe técnico siempre pasa y dice ¿cuál es el aprendizaje esperado de hoy niños? Y el niño ya sabe tal cosa señor,

Entrevistado 2: claro

Entrevistado 1: o por ejemplo dice: que van a hacer hoy, vamos a clasificar seres vivos

Entrevistado 2: que ahora hay que hacérselo en la pizarra y que el niño lo escriba en el cuaderno

Entrevistado 1: y en el libro de clases

Sin embargo, no opinan igual respecto a la implementación de otros componentes de los programas. Para algunos docentes, los elementos que resultan más difíciles de desarrollar son las actividades genéricas:

“mire, yo he estado viendo cada uno de los programas a medida que voy planificando y cuando tengo tiempo leo un poquito, pero como le digo, yo incluso he sacado las mejores actividades que vienen dentro del programa también, hay algunas que uno quisiera hacerlas pero por otros motivos no se puede, esa es una realidad”.

Se consultó a los docentes si habían otros elementos que debiera contener el programa de estudio del subsector; al respecto señalan la necesidad de incorporar los indicadores de logro de aprendizaje, de manera similar a como están identificados en los programas del primer ciclo de la Educación Básica:

Entrevistado 1: nosotros lo que deducimos, los indicadores de logro que en primer ciclo vienen dados

Entrevistado 2: sí, eso es lo que falta

Entrevistado 3: eso nosotros lo sacamos de la actividad genérica, de ahí salen temas ligados pero bien implícitos, pero no como en el primer ciclo que vienen dados; incluso yo saqué fotocopia al programa de cuarto básico y para quinto me sirve, los indicadores,

Entrevistado 4: eso es algo que falta

Entrevistado 5: allá las colegas de 1º a 4º dicen bueno, qué vamos a planificar cuando realmente nosotros tenemos el programa que sale todo, sale todo, todo, todo

CONTENIDOS DE LOS PROGRAMAS

Un primer aspecto que los docentes señalan respecto de los contenidos del programa es que son demasiado amplios, especialmente por la incorporación de algunos que antes correspondía desarrollar en los niveles de la Educación Media:

Entrevistado 1: demasiado amplios son algunos, estoy viendo acá el del átomo

Entrevistadora: ¿demasiado amplio?

Entrevistado 1: sí

Entrevistado 2: sabe lo que pasa, el que se hayan pasado contenidos de la enseñanza media a la enseñanza básica yo creo que fue un choque pero rotundo en el sector, yo creo que el 80% de los profesores que estamos haciendo ciencia no tuvimos preparación para enfrentar todo lo que es la parte de química, la física

Entrevistado 1: química sobre todo

En consecuencia, los aprendizajes esperados son considerados demasiado exigentes para los alumnos y, según sus profesores, estos no están en condiciones de lograr:

“Es mucho objetivo, es demasiado lo que se pide como para lo que los alumnos pueden dar”.

Entre otras razones, aluden a la etapa de desarrollo en la que se encuentran los alumnos de este ciclo, donde se muestran distraídos y con escasa capacidad de aprender conceptos abstractos:

“7º y 8º es una edad de un perfil psicológica tan terrible, 7º puedes manejar, pero 8º esa personalidad, ese perfil psicológico que tienen no les permite porque están allá, están acá, menos en la clase”

“Estuvimos todo el semestre en el laboratorio, el niño estuvo midiendo, calculando volumen, masa, densidad, todas las variables, calculando densidad de líquidos, de sólidos, calculando el largo, ancho y alto y haciendo el cálculo para la densidad líquido, sólido y gaseoso, pero es muy alta la abstracción, yo me quedo con eso, o sea, es demasiado abstracto el concepto”.

Estas dificultades de aprendizaje se presentan, según algunos docentes, en unidades de química que a los alumnos les resultan especialmente complicadas:

“Hay una unidad en 8º (...) la parte de química que las niñas por segundo o tercer año consecutivo, (...) les cuesta mucho y ahí necesita uno más tiempo (...) empiezas a enseñar equilibrio de ecuaciones y es terriblemente difícil y no hay caso, entonces es el contenido más débil, entonces yo digo: será necesario que en 8º vaya equilibrio de ecuaciones, yo creo que sin embargo, o sea tiene que ir, pero con una explicación más bien que con la práctica, porque si llegan a 1º medio y eso no se ve, no sacamos nada, se pierde, es tiempo perdido, es neuronas de las niñas perdidas, estrés perdido, porque llegan recién a 2º y en 2º recién van a ver”.

“Cuando yo llego a la unidad de química, el alumno que faltó a una clase se perdió para el resto de la unidad, esta es una cuestión, pero tan brutal, tan brutal que faltó una pura clase y de ahí para adelante no se enchufó nunca más”.

Otro aspecto relevante es el paso desde los programas del primer al segundo ciclo, caracterizado, según los docentes, por el salto que se produce en los contenidos; al respecto señalan que los alumnos se ven enfrentados por primera vez a materias que no vieron en el primer ciclo y que, por lo mismo, les resultan difícil de aprender:

“... mi primer año que yo hice quinto, fue atroz porque la primera unidad es de física, fuerza física y ¿donde los chiquillos para atrás habrán visto esta cosa, o sea que cachan? Me fui a los programas, me fui a revisar y no había nada concreto, nada así que pueda, entonces los chiquillos me miraban: ya, vamos empujando, vamos haciendo esto y los chiquillos me miraban y nada, no entendían nada, entonces fue como súper complicado”.

“... desde 5º a 8º no vuelven a ver nunca más física, solamente ven en 5º y no lo ven más hasta 1º medio, o sea, con qué noción llegan, a grandes rasgos...”.

Agregan, además, que el orden en que vienen las unidades en el programa de estudio no ayuda a una mejor comprensión de los nuevos contenidos por parte de los alumnos:

“... es muy fuerte el cambio desde tercero, cuarto, desde primero en realidad, muy fuerte, muy brutal, muy brutal porque empezar con fuerza con ellos no, y resulta que en cuarto ponte tú estuvieron viendo reproducción, en la última unidad ven reproducción, entonces y después a fuerza que no tiene nada que ver”.

Así, sobre la base de la experiencia, algunos docentes reordenan los contenidos, buscando dar continuidad a los últimos temas trabajados en el ciclo anterior:

“Además y sin embargo viene sistema muscular, viene óseo, viene todo eso también viene en el programa de quinto que podrían haber empezado al revés, ya sigamos con el cuerpo humano, eso me sirvió de experiencia a mí para planificar el próximo año, o sea ni soñando empiezo con fuerza”.

Queda la duda si acaso los docentes efectivamente trabajan aquellas unidades que resultan más complicadas para sus alumnos como es el caso de fuerza, ya que los docentes que atienden los niveles de 7° y 8° alegan que los alumnos llegan a esos niveles sin los conocimientos previos en dicha materia:

“A mí me ha pasado que cuando... llegan a séptimo... llegan con un poco de muchas cosas y de las cosas que más se acuerdan en realidad son de elementos por ejemplo del medio ambiente, saben súper bien que una planta hace fotosíntesis, que el cuerpo humano tiene este sistema y este otro y que se yo, pero cuando uno empieza a hablar un poquito acerca de fuerzas, o física en general, o algunos elementos de química, nada, ninguna cosa, pero lo tienen antes”.

En uno de los grupos se señala que simplemente los docentes se saltan las materias que no son de su dominio, en especial las del área de física y química que les resultan más complicadas; consecuentemente, los vacíos de conocimientos se dejan ver en los niveles superiores del ciclo:

“Yo tenía en el colegio séptimo y octavo, hacía naturaleza y este año yo pasé a ser de todo el ciclo y cuando fui observando los programas de quinto y sexto yo decía: pero si aquí vieron el átomo, por qué en séptimo no saben de átomo, por qué si aquí vieron esto, porque en séptimo ponte tú nutrición, el aparato digestivo, cuando llegan a ti en séptimo o sea, casi no sabían que empezaba por la boca la cosa, entonces cómo, qué onda, por qué, claro, y tú miras el programa de sexto y te encuentras con que sí está y por qué.....”.

“Es como el de química que en primer año no pasan nada de átomo, las chiquillas están más colgadas que en un proyecto, entonces por qué, porque se supone que en la básica le pasaron...”.

A modo de refuerzo, los docentes comparan con otros subsectores cuyos contenidos son percibidos como secuenciados y, por ende, más fáciles de abordar a través de los diferentes ciclos:

“Claro, pero por ejemplo en lenguaje, se ven siempre tipos de textos, o sea desde 1º básico hasta 4º medio”.

Frente a las exigencias de trabajar materias que no son de su dominio, y aludiendo a la responsabilidad y preocupación por mejorar su práctica, algunos docentes se interesaron en capacitarse para poder trabajar esos nuevos contenidos:

Entrevistado 1: entonces qué tuvimos que hacer cuando llegaron los planes y programas: pedir ayuda al liceo de niñas

Entrevistado 2: sí, fuimos a clases especiales

Entrevistado 1: fuimos a clases especiales de química al liceo de niñas para poder enfrentar el segundo ciclo de octavo año básico

Por otra parte, reconocen que aquellos docentes que no se capacitaron no están preparados para implementar un proceso de enseñanza aprendizaje adecuado y, mientras algunos realizan esfuerzos

por comprender las materias para poder transmitir las a sus alumnos, otros reconocen abiertamente que no trabajan los contenidos que no dominan:

Entrevistado 1: yo tengo que seguir paso por paso, yo llevo a mi casa todos los ejercicios y después los repito igual que el loro

Entrevistado 2: lo que yo no entiendo, yo no lo paso

Entrevistado 2: pero es que después la prueba igual y te llega

Finalmente, el consenso sitúa la causa del problema en los propios docentes:

“Hay falta de preocupación de los colegas en ese sentido, ya, porque yo te digo, se ajustan a lo que más saben, pero lo mismo nos pasa a nosotros los biólogos, nosotros tenemos que saber física y química, tenemos que hacerlo porque nos gusta hacer las cosas bien”.

“A mí también me preocupaba porque en 5º y 6º venían tan mal preparados y yo no entendía por qué, y claro, ahora trabajando en 5º y 6º me doy cuenta que si no eres especialista, si no te preocupas, si no estudias, no lo logras, no lo logras”.

Otro aspecto destacado por algunos docentes es la extensión de los contenidos de los programas; para ellos, el tratamiento de algunos es muy extenso, lo que atenta contra un buen aprendizaje de los alumnos; se alude a la excesiva profundidad y detalle con que se presentan los contenidos y las dificultades que esto implica, tanto para enseñar como para aprender.

La unidad de los átomos es, para los docentes, un ejemplo de lo expresado, toda vez que se presenta dividida en subunidades, especialmente en el programa de estudio de 6º año, que si bien están interrelacionadas, deben ser trabajadas separadamente y, al parecer, es en ese ejercicio donde los docentes se sienten obligados a abarcar mayor cantidad de contenidos:

“... porque si uno lo empieza a desglosar, lo va desglosando y se va ampliando y va abriendo y tiene que seguir porque no puede volver a achicarte, tienes que ir ampliando más el contenido y para nosotros es largo y es lento”.

En consecuencia, los tiempos contemplados por ellos para el desarrollo de cada tema se ve alterado, con el evidente retraso en sus planificaciones:

Entrevistado 1: hay semanas en que parece que no van a terminar

Entrevistado 2:.... dijeron que era para tantas semanas pero no, no son para eso, te dice 8 horas y ocupas 10

Entrevistado 3: no cuadra con la calendarización colega

La falta de tiempo también la explican por el cansancio que les produce realizar clases en dos o más cursos de un mismo nivel o bien dictar el subsector para todo el segundo ciclo:

Entrevistado 1: es diferente, cuando tú estás en un colegio que tienes tres o cuatro 5º, 6º, 7º y 8º

Entrevistado 2: obvio, porque la carga horaria tiene que ser mayor

Entrevistado 3: y es más cansador porque sales de una sala a otro nivel, con otros niños donde tienes que ir nivelando tres 5º diferentes, el aprendizaje de algunos es más rápido y otros más lento, y ahí te cambian toda la...

El exceso de profundidad en algunos contenidos no resulta problemático para otros docentes; por el contrario, alegan que existen otros contenidos, sexualidad por ejemplo, que son tratados superficialmente en los programas de estudio y que requerirían, en su opinión, mayor profundización:

“Como se deja de lado también en los planes y programas la profundidad de ciertos contenidos que deberían darle tanta importancia sobre todo en segundo ciclo”.

Algunos docentes señalan que los programas no abordan este y otros temas de manera sistemática y nuevamente se aluden a la falta de continuidad de los contenidos entre un nivel y otro:

“Nosotros no tenemos refuerzo de contenidos o sea, si en 5º hubiésemos visto un poco de sexualidad y seguimos en 6º, seguimos en 7º y e 8º tal vez a lo mejor seríamos responsables nosotros de que esta cosa cambie, que cambie lo que no queremos ver en nuestra sociedad, pero igual, lo mismo, para química por ejemplo, si vemos átomo en 5º, en 6º, en 7º y en 8º, en química en 1º medio los cabros serían capos”.

Finalmente, se reclama la inconsistencia entre el discurso que entregan las autoridades educativas, en términos del trabajo integral e interdisciplinario, y lo que se propone en los programas de estudio:

“En 5º dice: somos integrales, integrales de qué o sea, uno, dos, tres y se acabó la cuestión, llegamos al sistema nervioso y se acabó, de ahí pasamos a los reinos, a las plantas, los invertebrados, nunca más los vimos”.

A los docentes les preocupa la actualización de los programas del subsector, toda vez que observan la aparición de nuevos conocimientos que no están integrados en los actuales; serían ellos los encargados de actualizar los contenidos de los programas, integrando el nuevo acervo científico. Sin embargo, ante el ejemplo de un cambio en la definición del número de planetas del sistema solar, los docentes recurren a lo oficial, en este caso el programa, por lo que el referente que define lo que se enseña sigue siendo el Ministerio de Educación:

Entrevistado 1: estoy de acuerdo, pero por ejemplo Plutón cuando años estuvo y ya lo están sacando

Entrevistado 2: sí

Entrevistado 3: lo dieron de baja

Entrevistado 1: pero mientras tanto existen los programas de estudio y uno no lo puede dar de baja

Entrevistado 3: no lo puede dar de baja

Entrevistado 1: mientras en el programa de estudio diga

Entrevistado 2: mientras esté

Entrevistado 3: eso le dije yo a los niños, no lo puedes tú sacar

Entrevistado 1: no

Finalmente, en relación con contenidos nuevos, los docentes de segundo ciclo reconocen que la enseñanza del método científico constituye un aprendizaje significativo para los alumnos y consideran que debe estar presente desde el inicio de su formación:

“... para que los alumnos en realidad vaya desde chico aprendiendo lo que es el método científico y que no lleguen a cursos superiores donde les planteen una hipótesis y ese tipo de cosas y ya estén habituados”.

“...ojala uno pudiera ver algo mucho más concreto como lo es en segundo medio, 2º medio, sobre todo me recuerdo en este minuto el programa de 2º medio aplica método científico así pero clarito. Fíjate que de repente te presenta solo el esquemita de un experimento que se realizó y te pide describir observación (...) yo he tomado esas actividades y hemos aplicado el describir observación, formular hipótesis, plantear problemas, analizar resultados y concluir y ese esquema es increíble lo que te sirve”.

ACTIVIDADES PROPUESTAS

El componente de los programas más utilizado por los docentes son las sugerencias de actividades; algunos las implementan tal cual como aparecen en el programa, mientras que otros las adaptan al grupo curso, complementándolas con otros materiales de apoyo:

“... la otra cosa que nosotros hemos usado bastante son las sugerencias de actividades (...) a uno también le sirven harto y vamos de repente complementando, si no nos deja muy contenta, revisamos textos u otros libros dependiendo, pero eso, también nosotros vamos profundizando, profundizamos porque solidificamos mucho la base algunos temas que van a servir después”.

Algunos docentes tienden a hacerlas sinónimo con los contenidos; de hecho, en el transcurso de la entrevista a uno de los grupos, los docentes se refieren indistintamente a los contenidos y actividades en términos de su cantidad y amplitud:

Entrevistadora: o sea, ustedes dicen que los contenidos son muchos y además que abarca mucho

Entrevistada 1: no es tanto, son las actividades

Entrevistada 2: muchas actividades

Por otra parte, en este grupo de docentes las actividades genéricas son concebidas como actividades obligatorias, es decir, que se deben implementar todas:

“... son las actividades, porque hay unidades que tienen 12 actividades y otras que tiene 2 actividades y se supone que si están en el programa de estudio es porque son genéricas y son obligatorias, entonces hay que hacerlas por actividades, entonces lo que tú modificas son ejemplos de actividades que pueden ser con un, o sea, un ejemplo de cada actividad”.

Aunque contradictorio, estos mismos docentes reconocen que no realizan todas las actividades del programa y que se dan cierta libertad para cambiar o adecuar algunas por otras actividades que ellos consideran más adecuadas:

“Por ejemplo, que estoy haciendo ahora, porque a mí me faltó tiempo en 5º y 7º año, que hay que ser bien honesto en esto, empecé yo a hacer pequeños módulos, módulos y guías de trabajo que sean más expeditos, más rápidos y el niños entiende mejor. Me di cuenta que ahora que estamos terminando, que el niño está aprendiendo más al final por qué, porque el niño está investigando dentro de la misma sala, está leyendo, está comprendiendo y él busca sus respuestas , eso a mí me ha dado resultado últimamente. Siempre lo he hecho, pero ahora ya lo voy a utilizar más, y entre los tres cursos igual, para poder completar el programa, los contenidos mínimos”.

Llama la atención la creencia de estos docentes de que no es posible cumplir con los objetivos fundamentales del programa si no se realizan todas las actividades. Agregan además que las actividades genéricas están secuenciadas correlativamente, de manera que sería necesario la realización de una para implementar la que sigue y, consecuentemente, también en el caso de los contenidos se requeriría el desarrollo de contenidos previos para abordar los que siguen:

Entrevistado 1: en relación a las actividades genéricas tú no te puedes pasar ninguna, porque tiene una secuencia

Entrevistado 2: son correlativas

Entrevistado 3: exacto

Entrevistado 1: y dentro de la actividad genérica tenemos actividades con objetivos concretos...

Entrevistado 2: pero hay algunas que se repiten

Entrevistado1: que también tienen una secuencia y tampoco puedes llegar esta no la hago y punto, la doy por dada y los niños lo tienen, y te queda el vacío y después cuando ya vas como en el tercer... te das cuenta que tienes que devolverte porque los niños no....nosotros lo que dábamos por obvio, los niños lo ignoraban, entonces a la larga

Para este grupo de docentes no todas las actividades propuestas en los programas son necesarias ya que varias de ellas se repetirían y, por ende, se podrían obviar o bien sintetizar:

Entrevistada 2: algunos casos no y otras sí

Entrevistado 1: pero hay muchas que se pueden sintetizar

Entrevistado 3: obviar

Entrevistado 2: claro

Entrevistado 3: uno sabe cuales

Los docentes señalan que el tiempo disponible para realizar las actividades es escaso, en tanto deben atender los ritmos de aprendizaje diferenciados de sus alumnos, dedicando más tiempo a aquellos contenidos que requieren mayor explicación, en especial para los alumnos considerados más lentos:

Del mismo modo, expresan que no disponen de todo el tiempo que en teoría está asignado al subsector ya que en él no se considera la pérdida de horas de clases debido a la realización de

actividades emergentes tales como celebraciones y actos, entre otras actividades que desarrolla el establecimiento:

“...a hora si lo vemos desde el punto de vista del horario, tantas horas mensuales o anuales, pero resulta que por ahí aniversario de la escuela te tocó justo en la hora, el acto tantito te tocó justo en la hora de estudio y comprensión de la naturaleza”.

Las actividades mejor evaluadas son aquellas que logran atraer la atención de los alumnos, los motivan e interesan:

“... son las que te interesan a nivel del niño; cuando yo trabajo, tengo que ir a buscarle actividades, por ejemplo, que sean motivadoras para el tipo de niño que tengo yo, ahora también viendo que hay actividades que no nos podemos demorar mucho tampoco porque el niño es lento....”.

Sin embargo, la realización de algunas actividades propuesta tiene como limitante el comportamiento de los alumnos; para los docentes, no resulta fácil realizar actividades que requieran compuestos químicos ya que estos suelen ser utilizados irresponsablemente lo que los hace inseguros:

“Yo en mi caso todas esas cosas he logrado hacer, pero cual es el problemas, que después quedan todas las..... en sus mesas mientras estamos haciendo el análisis final no falta el chistoso, y me pasó una vez en 8º, hace como un invierno atrás el asunto del ácido base Se me ocurrió llevar soda cáustica, no faltó que varios frascos: uy y esto, haber, y dos niños....”

Consultados acerca de la utilidad de las actividades para el logro de los aprendizajes esperados, los docentes señalan que, en términos generales, son útiles; sin embargo, advierten sobre la necesidad de realizar un cierre de las mismas, es decir, explicitar el sentido de estas y sistematizar los resultados en función de los nuevos conocimientos adquiridos por los alumnos y alumnas:

“Cerrar la actividad, a lo mejor la actividad sin nada, en el aire al niño no le sirve porque sería una cosa perdida, entonces uno tiene que cerrar, acotar, el vapor no estaba afuera, es el mismo aire y las moléculas se expandieron, o sea, que el niño llegue a ese razonamiento y que quizás lo escriba”.

En esta línea, algunos docentes plantean que si bien los programas explican las actividades, no incluyen indicaciones de cómo hacer la síntesis al final de las mismas, cuestión que para ellos no es tan obvio:

“Claro, porque si sale una experiencia, sale la experiencia y te la explican, te dan algunas preguntas, pero el cierre con lo que tú deberías terminar, eso no aparece, como para que lo trabaje un profe”.

“Porque la gran problemática que tienen los alumnos en general es que se divierten mucho, digo yo, dentro del laboratorio, y les gusta hacer las cosas, y se asombran de repente cuando ocurre algo, que hay un cambio de color o que se yo, pero cuando uno les dice por qué ocurrió eso, no sé, entonces ahí es donde”.

La respuesta a esta demanda velada hacia los programas la entregan los mismos docentes:

Entrevistada 1: Disculpa, yo creo que ahí lo que pasa es que nosotros.....a lo mejor nos cuesta lograrlo pero se supone que nosotros debemos guiar el pensamiento,

Entrevistada 2: claro

Entrevistada 1: y en la medida en que nosotros podamos hacer bien ese trabajo, como planteabas, la propuesta del uso del método científico porque en definitiva es eso, se plantea una actividad, la observación, todos esos procesos básico y de ahí ir a procesos más complicados

Entrevistada 2a: sacar conclusiones

Entrevistada 1: claro, porque si uno logra eso con los chiquillos y junto con eso uno prepara la clase con la contextualización puede cerrar como dicen ustedes, el problema está cuando uno no logra unir todo eso

Un tema de reflexión para los docentes es el enfoque didáctico que, según ellos, está a la base de la reforma educativa; la utilización de estrategias y recursos interactivos, dinámicos, orientados a que los alumnos y alumnas construyan su aprendizaje es, para ellos, un aspecto que se debe manejar con cautela ya que junto con el aprender haciendo, los docentes consideran de vital importancia el desarrollo conceptual de los contenidos y materias trabajadas:

Entrevistada 1: ... en nuestra metodología hacer balancear este asunto, es una cosa de reforma, en términos de que los alumnos vayan construyendo su propio aprendizaje, pero nosotros también en esto de la conceptualización ir entregando elementos, porque de repente, con la cosa de tanto juego que se empezó al principio

Entrevistada 2: si, no, no dio resultado

Entrevistada 1: pero por supuesto que no, entonces la cosa de la reforma también es un punto a analizar

La implementación de las actividades, acompañadas del desarrollo conceptual correspondiente, especialmente al término de la misma, suponen el equilibrio que permitiría mejorar los aprendizajes de los alumnos, haciendo uso además, de recursos didácticos de apoyo:

“Yo estoy absolutamente convencido de que un alumno aprende ciencias haciendo (...) como yo le voy a explicar a un alumno un glóbulo rojo si jamás lo ha visto, haga con microscopio si lo tengo, si no lo tengo pucha, ocuparé a lo mejor una cartulina, que se yo, pero es fundamental eso, fundamental. El profesor que toma una tiza y la pizarra y pretende enseñar ciencias, solo así, está sonado, yo encuentro que no”.

ORIENTACIONES Y SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

Un elemento que los docentes consideran poco desarrollado en los programas de estudio son las sugerencias de evaluación; sobre este punto demandan mayor cantidad de orientaciones para evaluar los contenidos, en tanto reconocen que la tendencia a evaluar una gran cantidad de estos constituye una práctica común entre ellos, la cual es, además, percibida como poco pedagógica:

Entrevistado 1: más evaluación

Entrevistado 2: mira, yo creo que la evaluación tenemos, yo creo que la mayoría que fuimos evaluados fallamos en eso, por qué, porque pusimos muchas cosas, tomamos muchos aspectos y no nos evaluamos en uno solo, en un solo contenido pongámoslo así, ese es el problema,

Entrevistado 1: se abarca mucho... se nota más en la unidad de materiales

Entrevistado 2: concentrar más la evaluación porque

Entrevistado 1: evaluar más en unidades más pequeñas

Entrevistado 2: yo creo que más pequeñas, sí

A esto se agrega que no en todas las unidades del programa se incluyen sugerencias de evaluación por lo que estiman que los programas son pobres en esta materia:

Entrevistado 1: viene muy pobre

Entrevistado 2: pero en cuanto a qué, ¿a instrumentos?

Entrevistado 1: instrumentos y la forma de evaluar, por ejemplo, los diferentes contenidos, porque da una pauta general, da orientaciones, nada más

Entrevistado 2: por ejemplo, en este no sale nada, nada, nada de evaluación ¿ves?, nada

ESTRUCTURA DE LOS PROGRAMAS

Para los docentes, y con clara referencia a los programas de estudio el primer ciclo básico, los del segundo ciclo están menos articulados; la falta de articulación se acentúa por la ausencia de un trabajo coordinado con los docentes del primer ciclo:

Entrevistado 1: yo conozco los planes y programas de primero a cuarto básico y son la base fundamental de quinto a octavo por lo tanto están mucho más interconectados, incluso

Entrevistado 2: mucho mejor que de quinto a octavo

Entrevistado 1: lo que nosotros necesitamos como profesores de quinto a octavo es toda una articulación, un trabajo de articulación pero a nivel de todos los docentes y si nosotros hacemos ese trabajo y ustedes como secretaria ministerial más la dirección provincial hacen un trabajo con todos los profesores articulando los sub sectores, yo creo que va a mejorar cualquier cantidad la calidad de la educación, por qué, porque vamos a optimizar tiempo.....

Para algunos docentes, la falta de articulación de los programas entre un ciclo y otro también se observaría en los niveles superiores:

“... en el área de biología por ejemplo en biología que nosotros vemos en 1ª medio toda la temática de moléculas orgánicas, ese tema en química lo tiene en 2º por ejemplo, entonces hay un desfase”.

“En cuarto medio los alumnos tienen que ver unos tópicos que son acerca de anticuerpos monoclonales por ejemplo, o tienen que ver biotecnología y biología molecular, cuando los alumnos del plan común no tienen química por ejemplo, entonces cómo yo le hago entender a un alumno que comprenda biología molecular cuando en realidad no sabe lo que es”.

Otra variable mencionada es la especialización docente; al respecto, se señala como deseable que los docentes se especialicen en dos niveles como máximo, lo que permitiría tener un mayor control sobre los contenidos a enseñar y sobre los aprendizajes logrados por los alumnos:

Entrevistado 1: y lo otro es la especialización, trabaja primero y segundo un solo profesor y él se hace responsable al término de un año escolar se le pasa una prueba acumulativa donde el niño tiene que aprobar los dos niveles N1 que es primero y segundo y la otra se especializa en tercero y cuarto, lo que no pasa acá que el profesor de primero a cuarto está haciendo todo ¿cierto?

Entrevistado 2: sí, mucho

Entrevistado 1: mucho, es mucho, pero si nosotros hacemos ese trabajo de articulación las cosas van a mejorar

Del mismo modo, indican que la falta de especialización de los docentes de primer ciclo básico en el subsector, además del énfasis que estos ponen en lenguaje y matemática, son variables que no permiten que los alumnos ingresen a segundo ciclo con los conocimientos previos requeridos por el subsector:

“Le dan mayor énfasis a lo que es lenguaje y matemática, entonces todo lo que es comprensión del medio natural, social y cultural queda de lado porque por último hace la parte social y cultural, y natural nada porque no se manejan, porque aquí y allá, entonces resulta que nosotros en segundo ciclo, necesitamos que el alumno traiga ya definidas ciertas habilidades y capacidades que tienen que ir desarrollando y si no las traen uno tiene que empezar de cero y ahí es donde uno se atrasa...”.

Un aspecto que no se relaciona directamente con la estructura de los programas de estudio, pero influye en la comprensión e implementación de estos son, según los docentes, los arreglos administrativos de los establecimientos y, más específicamente, la designación de docentes no especialistas para el subsector:

Entrevistado 1: pero todas las veces ha pasado así ahí, yo también cuando estaba en la Antena hacía educación física, tecnológica

Entrevistado 2: pero no es la idea, cuando tú estás con un subsector para abocarse pero de lleno y hacerlo bien tú tienes que tener un solo subsector

Entrevistado 3: claro

Entrevistado 4 no es lo mismo, como ustedes que están algunos por año haciendo naturaleza, a que uno haga esporádicamente porque como le decía recién, ahora estoy haciendo naturaleza y no sé si el

próximo año la directora me diga usted va a tener que hacer educación física, entonces como que me defrauda un poco, porque yo veo entonces: para qué me voy a preparar

Entrevistado 5: a mí me dieron matemática este año, matemática en 5º y en un 7º me había tocado matemática, dije yo, imposible, no lo puedo hacer, yo no estoy preparada para eso, uno también tiene que decir, no me voy a meter en algo que no entiendo y no lo puedo hacer por ética, a uno igual le enseñan, uno tiene que saber eso, pero no, yo no lo hago

Entrevistado 6: a mí música me preguntaron, una, porque a mí me gusta la parte artística pero en el fondo, entre buscar una persona que vaya por unas pocas horas y asegurarme un poco de horas por lo menos mi caso, que tengo menos horas por ser de media, solamente puedo trabajar en segundo ciclo, entonces la directora opta por lo que tiene, por lo que conoce

Frente a estas experiencias, los docentes expresan su deseo de que exista una normativa que establezca procedimientos claros respecto de los requisitos que debieran cumplir los docentes que se desempeñen en el ciclo y subsector:

“... algo que también debería ser como una exigencia del ministerio de educación yo pienso, que los profesores que estuvieran de 5º hacia arriba debieran ser con alguna especialidad, o sea, físicos, químicos, biólogos, con ciencias naturales, te fijas, porque lógicamente es para mejorar el nivel también...”.

O en su defecto se implementen acciones de perfeccionamiento para aquellos docentes que no son especialistas en alguna de las ciencias:

“... también va por el perfeccionamiento que el Ministerio puede ofrecer, que es un punto tremendamente importante en nuestra transformación, en nuestro perfeccionamiento, son los cursos que el Ministerio nos ofrece”.

4.8. SUBSECTOR DE BIOLOGÍA – ENSEÑANZA MEDIA

Se realizó una entrevista grupal donde participaron docentes de establecimientos municipales y particulares subvencionados de La Serena, que dictan clases en Educación Media. El análisis que sigue se basa en la transcripción de dichas entrevistas.

ACCESO Y MANEJO DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

La mayoría de los entrevistados trabaja con programas de estudio que son de su propiedad, en formato impreso y digital; varios de ellos obtuvieron un ejemplar mientras realizaban cursos de perfeccionamiento, en tanto que otros los adquirieron en forma privada:

“A nosotros nos entregaron en los cursos de la reforma, cada vez que fuimos 1º, 2º avanzando los fueron entregando entonces los profesores que estaban en ese tiempo tenían acceso, los tienen porque yo los tengo”.

El acceso a los programas se convierte en un problema cuando los establecimientos requieren nuevos ejemplares, situación generada por el traslado de docentes desde un establecimiento a otro, los que generalmente se llevan consigo los programas que estaban en su poder:

“Es que me da la impresión a mí que cuando se repartieron la primera vez no hubo stock necesario para todos los colegas de cada colegio, se repartió a los colegas pero hay algunos que ya no están, y si vienen otros colegas y no hay para ellos”.

Esto explica el acceso menos expedito a los programas por parte de los docentes más jóvenes:

“... el año pasado tratamos de conseguirlo para la gente de la universidad que estaba en práctica y fue difícil desde el ministerio en Santiago porque acá no habían, y después de varios llamados a Santiago tampoco se pudieron conseguir”.

Un docente releva la necesidad de instancias de capacitación para los docentes más jóvenes ya que, si bien manejan los conceptos de la disciplina, no manejan con igual profundidad los conceptos intrínsecos de la reforma educativa y de los programas de estudio en particular:

“Hay colegas jóvenes que están trabajando en estos momentos en los liceos, en los colegios particulares de enseñanza básica y media pero que no traen un lenguaje técnico, no lo manejan, vienen ellos muy bien en cuanto a los contenidos, conocimientos, secuencia de contenidos, pero no apuntan al desarrollo por ejemplo de las competencias, destrezas, de las habilidades, es como un lenguaje muy lejano para todas las generaciones de colegas que están saliendo”.

Respecto al formato digital, los docentes reconocen que es útil, pero consideran necesario contar con un ejemplar impreso ya que, además de no contar con los medios ni recursos para utilizar cotidianamente el CD ni para imprimirlos, el formato impreso forma parte de la cultura docente, según ellos expresan:

“Yo encuentro que el formato CD es bueno como para tenerlo y poder imprimirlo, porque no sé si será una cuestión generacional que trabajar con información en pantalla no es lo mismo que trabajar con un

libro directamente.... no sé si será un problema generacional que nosotros tenemos porque a lo mejor los jóvenes pueden, no sé si también ellos logran aprendizajes más rápidos a través de la pantalla con la información, no estoy seguro, es lo mismo que leer la prensa por Internet que no es lo mismo que leerla en el medio concreto, entonces a mí me gusta como instrumento de respaldo, pero como de trabajo es complicado, porque además no tengo un notebook para andarlo trayendo en todos lados o en la sala de profesores”.

En relación con el manejo de los programas, los docentes expresan que éste ha ido aumentando con el transcurso del tiempo; también señalan que si bien algunos los desestiman, lo que sucede en realidad es que no los saben utilizar adecuadamente, porque no ha habido instancias de capacitación orientadas al correcto uso de los programas:

“... dicen no, no sirven, yo creo que lo que nos falta a nosotros que hemos tenido profundización del plan y programas pero no hemos tenido una capacitación de la utilización de los planes y programas, creo que ahí estamos fallando porque nosotros ahora lo estamos usando más frecuentemente en los diferentes niveles, no hemos tenido problemas para presentarlos a las alumnas porque ahí nos dan indicaciones claras y precisas”.

A modo de ejemplo, y para ratificar lo expresado, otra docente señala que utiliza el CD como un complemento didáctico para trabajar sus clases:

“... el CD lo utilizo para sacar las láminas, me sirve mucho porque las saco, las acomodo, las adapto y trabajo con las alumnas bien.... no significa que yo trabajo esa página y nada más sino que les doy una introducción, les doy esta lámina y me aboco a lo que a mí me dan de recomendación, y eso es lo que estamos haciendo y me funciona... nosotros los tiempos tenemos que organizarlos porque ahí nos dan 7 u 8 semanas, ahí movernos en esa semana, entonces a nosotros nos ha funcionado, nos ha resultado y ahora hemos ido haciendo actividades que realmente las pasábamos por alto y decíamos esta no, esta no, por lo mismo, el manejo, porque las trabajamos en eso”.

Al igual que en otros subsectores, los programas de estudio son, según los docentes, de mucha utilidad para la planificación semestral o anual:

“... me ha servido bastante para las planificaciones porque el formato que nos piden coincide, calza absolutamente con esto, o sea, se saca de ahí realmente, copiamos, porque vienen las actividades, están las actividades genéricas por ejemplo, entonces la planilla que nos dan para la planificación calza con lo que ahí aparece”.

Y también para organizar cada una de las clases:

“... es un instrumento que nos sirve a nosotros para poder guiar el quehacer de las unidades, yo trabajo con este libro cada vez que hago guías por unidad”.

CONTENIDOS DE LOS PROGRAMAS

Respecto de los contenidos de los programas, los docentes señalan que algunos resultan difíciles de trabajar, en tanto requieren que los alumnos manejen conceptos de otros subsectores, cuestión que no siempre se cumple ya que algunos de esos contenidos o están integrados en otros niveles de la Educación Media o se pasan en otro momento del año:

“...nosotros trabajamos, tratamos de trabajar integradamente con el departamento de ciencias, entonces tenemos problemas en algunos contenidos que aparecen ahí, con química específicamente, porque ellos ven la parte química, por ejemplo moléculas orgánicas las ven después y nosotros empezamos con eso, entonces ahí se produce como un desfase, y la periodicidad en realidad nosotros lo llevamos a la clase, vemos las tablas, nos sirve para unidades didácticas más que nada y hay cosas que a lo mejor que habría que detenerse a pensar en algo...”

Para los entrevistados, la ausencia de trabajo interdisciplinario en el proceso de elaboración de los programas es evidente; constituye una falencia importante, toda vez que el desarrollo del conocimiento es cada vez más interrelacionado:

“... estos libros fueron confeccionados sin ver un trabajo multidisciplinario..., si están hablando de porcentajes en circulatorio, en matemáticas están viendo probabilidades, en otro lado están viendo otra cosa y porcentaje se ve después o antes, no se, entonces yo tengo que estar haciendo eso, pidiéndole al colega de matemática que se salga de su programa y que por favor refuerce eso porque yo no puedo enseñar volumen si el niño no tiene claro eso, o probabilidades en 2º medio, entonces pienso que fueron hechos por separado, no trabajaron juntos, siendo que eso es indispensable en estos tiempos”.

La asincronía de contenidos en los programas de sectores relacionados tales como matemática, química y biología no favorece el establecimiento de coordinaciones entre los docentes de dichos sectores:

“... no me puedo ligar nunca con el profesor de matemática porque él los porcentajes los pasa en una oportunidad que no tiene nada que ver con nosotros...”

Pero no sólo se trata de coordinaciones entre docentes; la falta de relación entre contenidos de distintos subsectores afecta el proceso de enseñanza aprendizaje, en la medida que se dificultaría la formación del pensamiento científico en los alumnos y alumnas:

“... tenemos en el fondo un problema de... que el niño vaya reforzando el pensamiento biológico o de ciencias con otras áreas de subsectores”.

Otro aspecto que los docentes critican es la falta de elementos que les permitan contextualizar los contenidos de los programas; para ellos, es muy distinto realizar clases en un colegio u otro:

“... es muy generalizado, no está contextualizado, o sea no le da el elemento para poder construir contexto al profesor de acuerdo al sector donde se debe realizar la clase... debieran incorporar algunos elementos para que los profesores en la transmisión didáctica puedan contextualizar de acuerdo a donde tengamos que movernos, que tipo, por ejemplo el tema cuando vemos en 2º medio cuando se ve todo el tema de la reproducción sexual, que nosotros tenemos altos índices de embarazo, como ligamos esa realidad contextualizada al programa, está desfasado con lo que es un contexto”.

Otro elemento que estaría ausente es la situación generacional de los alumnos; según los docentes, los contenidos debieran considerar los intereses e inquietudes de los jóvenes, de manera que no sólo sea más atractivo trabajarlos, sino que ayuden a los alumnos en su desarrollo personal, social y afectivo:

“.. una de las cosas que nosotros determinamos a nivel nacional, por ejemplo, eso generacional con respecto a lo que él dice. La reproducción sexual la vemos en 2º medio cuando eso es básico, de la

básica, pero nosotros la necesitamos en 1° medio, entonces en esa oportunidad quedó todo clarificado que se iba a hacer el cambio, pero nunca se hizo el cambio”.

Respecto de la contextualización, una docente señala que sería responsabilidad del docente atender a la diversidad de los alumnos al momento de trabajar didácticamente los contenidos de los programas y no necesariamente un elemento que se deba encontrar en los programas de estudio:

“... cuando nosotros hacemos la aplicación didáctica, ahí nosotros estamos atendiendo definitivamente la diversidad, pero eso no es parte del programa, eso es parte de la instrumentación que el profesor hace del programa para aplicarlo y bajarlo al aula”.

En relación con el programa de estudio de 1° medio, algunos docentes indican que no les resulta fácil trabajar todos los contenidos propuestos, ya que una parte importante de tiempo deben dedicarla a nivelar los conocimientos de los alumnos que vienen de educación básica:

“Mi gran complicación ha sido 1º medio porque el plan es muy extenso, entonces nosotros trabajamos con otro programa. Además de los planes y programas, trabajamos con nivelación, entonces viene toda una organización de cómo pasar la materia que es muy extensa, entonces significa mucho, el primer semestre completo y una parte del segundo...”

Si bien algunos docentes no conocen en profundidad los programas de Educación Básica, están en conocimiento de algunos de los contenidos que debieran ser trabajados en ese nivel y en su opinión, esos conocimientos no siempre han sido vistos y aprendidos por los alumnos y alumnas ya que al ingresar a 1° Medio muestran deficiencias que los entrevistados deben subsanar a través de la nivelación:

“... no sabemos lo que pasan en básica y no sabemos qué tanto pasa, porque recién decían reproducción viene, lo pasan completo, lo ven las alumnas, entonces si es así que lo vieran, nosotros deberíamos empezar de ahí para arriba, pero no suele suceder, no lo ven nunca”.

Llama la atención lo expresado por una en cuanto a la necesidad de tener certeza de lo que saben sus alumnos y alumnas, es decir, de estar segura que ellos trabajaron y aprendieron la materia, antes que la constatación de si fue así o no. Desde esta postura, reconoce que la duda que le surge sobre la labor realizada por los docentes de Educación Básica la insta a volver sobre contenidos ya vistos, a pesar de la demora que ello significa:

“... una vez me asombré de ver una guía muy bien hecha por una colega de básica, realizada por las alumnas, una guía de autoaprendizaje, pero yo no sé si las alumnas aprendieron, entonces nosotros, cuando empezamos digestivo, nombramos todo digestivo de nuevo y empezamos a ver los dientes y la higiene bucal, y es ahí donde nos demoramos”.

El ejercicio proyectivo de la docente va más allá y refleja no sólo duda de lo realizado por los anteriores docentes y por el nivel de aprendizaje de los alumnos, sino que también duda del propio dominio y comprensión de los programas de estudio:

“¿Lo hizo la colega?, no sabemos, porque a lo mejor tienen el mismo problema de nosotros, no lo saben manejar, no han tenido tiempo de saber qué es lo que quiere el libro que entreguemos nosotros a las alumnas”.

El tiempo dedicado a nivelar conocimientos no permite trabajar a cabalidad los contenidos del nivel; cabe destacar que las entrevistas se realizaron durante los meses de octubre y noviembre, es decir, a finales del año escolar y un docente reconoció que aún le faltaban materias por pasar y que probablemente no las llegaría a enseñar:

“... del programa de 1º medio estoy hoy día empezando respiratorio y me quedan las mismas tres semanas que a ustedes, estoy empezando respiratorio, me falta excreción, biología humana, organismo y ambiente y no lo voy a alcanzar a ver, y nunca lo alcanzo a ver, excretor como corresponde”.

Mención especial requieren los liceos Técnico Profesionales, en cuyo caso los docentes señalan que en la práctica, el desarrollo de algunas unidades de 1º medio se ve disminuido por la falta de tiempo, siendo las últimas materias tratadas muy superficialmente:

“... todas las últimas unidades de 1º se compactan y las competencias, los contenidos mínimos que hay que pasar. Ahí entro en conflicto de cómo pasar esa materia y que los niños en realidad aprendan algo porque no es pasar por pasar, entonces como reestructurar y manejar para que los tiempos se adecuen al tiempo real que tenemos de trabajo... nos quedan a nosotros tres semanas para terminar, y como aprieto el programa para pasar las unidades que realmente tienen que ver... Yo trabajo hasta 2º medio y tengo que tratar de ver todo lo que pueda porque los niños ya no van a tener biología, es un liceo técnico, entonces es como prioridad pasar todo lo que se pueda ver porque después ya no van a tener biología como asignatura. Entonces todo lo que ellos aprendan de biología va a llegar hasta 2º, entonces igual es un cuento de hasta donde puedo llegar y cuanto les puedo entregar porque estoy limitada en tiempo... nosotros trabajamos con dos hora pedagógicas a la semana, entonces las limitaciones son muchas para cumplir con el programa completo, y eso es, ha sido para mí desde el comienzo una gran incógnita de qué hago”.

Los docentes consideran que las dos horas que la mayoría de los establecimientos destina al subsector no alcanzan para trabajar los contenidos de los programas; de hecho, aquellos docentes que disponen de tres o más horas para desarrollarlos también señalan que el tiempo no les alcanza:

“Nosotros en el colegio tenemos tres, además que podemos utilizar dos horas electivas de apoyo pedagógico; cuando hay unidades que son más complejas se pueden reforzar en esas horas de apoyo pedagógico”.

Para otros docentes, no se trata sólo de un problema de tiempo destinado al subsector, sino del tipo de alumno al que deben enseñar:

“.. este librito no considera algo importante que son las capacidades previas, es decir, para poder trabajar con este libro nosotros tenemos que tener niños que dominan muy bien la comprensión lectora científica, no solo que sepan leer, sino que además sepan leer un texto científico, tenemos que tratar con alumnos que idealmente tengan clarísimo todo lo que es matemática básica, porcentajes, etc., que dominen muy bien geometría, gráficos, etc., entonces a mí me da la impresión que este libro cuando se hizo, el alumno traía todo eso listo, entonces usted trabaje sobre esa base de alumnos”.

Se señala que para cumplir con los contenidos de los programas sería necesario contar con alumnos interesados, motivados por aprender, lo que no siempre ocurre:

“El programa que tenemos todos si lo leemos bien, como decía la colega, es fantástico, en el papel dice exactamente lo que nosotros tenemos que hacer; si nosotros pudiéramos hacer exactamente lo que ahí dice haríamos clases espectaculares, todo el mundo aprendería. El problema es cómo hacer eso, la

realidad, aunque intentemos hacerlo, hay un imponderable que nosotros no podemos, que no está a nuestro alcance controlar, entonces ahí es donde viene el problema de los programas. Por ejemplo, los tiempos, cuando se cumplen estos tiempos que están ahí, cuando contamos con estudiantes que son interesados, que tienen una visión clara de los quieren y que tienen ganas de aprender”.

Y para dejar claro que el problema radica en los alumnos, expone su experiencia como evidencia irrefutable:

“... he trabajado con toda la gama de estudiantes posible, desde los más flojos hasta los más habilosos, cuando uno trabaja con estudiantes que tienen interés no hay ningún problema en trabajar con el programa así y con los tiempos, incluso menos porque se logran los aprendizajes tal como dice el libro”.

Llama la atención, sin embargo, que esta misma docente declara, a reglón seguido, que aún no comprende el sentido de los programas de estudio, especialmente cuando son, según sus palabras, “para todos iguales”:

“... para los colegios técnicos profesionales, para los colegios con alta vulnerabilidad, para los colegios particulares subvencionados, para los científicos humanista que tienen una orientación superior, para todos es el mismo programa, para todos los mismo tiempos, los mismos contenidos, ¿Cuál es el objetivo?”.

En opinión de esta docente, los programas de estudio no debieran ser los mismos para un liceo Humanista Científico y para un liceo Técnico Profesional, bajo la premisa de que los intereses de los alumnos de uno u otro establecimiento no son los mismos:

“... en 1º y 2º medio tal como dice ella, de un colegio técnico profesional ¿tiene que ser igual al 1º y 2º medio de un científico humanista?, entonces ahí tenemos un problema, o sea, los programas no debieran ser iguales”.

Señala además, que los contenidos mínimos no son tal, es decir, son exigentes y muy extensos, lo que también dificulta su trabajo en profundidad y explicaría el tratamiento parcial que se da a algunos de ellos:

“... estos contenidos mínimos son mínimos pero hay que ver que son altos, o sea, yo quisiera que aquí me dijera alguien si realmente alcanza a pasar todo el programa de 1º medio, el de 2º, de 3º o de 4º, el de 4º a lo mejor porque es un poco más reducido, pero 1º y 2º yo quisiera que me dijera si alguien alcanza realmente a pasarlo bien, o sea, con todo lo que dice ahí, o sea a lo mejor damos una pincelada, la parte de organismo y ambiente lo damos en trabajos de investigación y disertaciones, pinceladas”.

El disenso lo pone una docente que, apoyada en su experiencia, expresa que no todos los programas son extensos en contenido; agrega además, que alcanzar a trabajar todas las unidades depende de la manera como son abordadas por el profesor y concluye que suele suceder que al querer profundizar en algún contenido específico, se produce el atraso y falta de tiempo para abordar otros:

“Yo no estoy de acuerdo que todos los programas que están acá son demasiado extensos, yo focalizaría algunos niveles, porque sí yo, y hace como 3 o 4 años lo he hecho, si yo me guío por este libro tal cual lo que dice el contenido, yo no voy a tener problemas en tiempo, yo lo he hecho y he podido darme cuenta de lo que yo hacía cuando profundizaba más y más un contenido no avanzaba, no avanzaba y me quedaba pegada y dos o tres contenidos no los pasaba”.

Las consecuencias de trabajar superficial algunos contenidos se dejan ver al momento del egreso de los alumnos de 4° medio, y específicamente al rendir la PSU; en ese momento los alumnos, según expresan los docentes, los cuestionan en su rol de educadores por no haberles enseñado todas las materias que les son medidas en dicha prueba:

“... después los niños van a dar la prueba específica de biología, en ciencias, especialidad biología y resulta que en 1º y 2º medio “señorita usted no nos pasó esto” y los niños vuelven después a decirte, “¿y eso estaba en el programa?”, a veces no estaba en el programa, estaba así muy general y uno lo pasa muy general, metabolismo por ejemplo en 1º medio está súper general, ustedes no me van a decir que ahí se habla de y las reacciones, los mito cromos, etc., sin embargo en la PSU de biología se da, salen hartas preguntas, y dicen: “profe, no me pasó la materia, lo dice en el programa de 2º “.

“La PSU es una prueba extremadamente compleja en ciencias como bien dices tú, las preguntas son como para un alumno que está en 3º año de medicina, no para un alumno que sale de 4º medio, el que no se reforzó con preuniversitario está sonado, no le va a ir bien en la PSU”.

Con todo, los docentes consideran que hay contenidos que no está suficientemente desarrollados en los programas de estudio y sugieren su incorporación:

“... le falta agregar algunas cosas que son importantes como por ejemplo ahora que está de moda la carrera de kinesiología, o sea, ¿dónde está una unidad que hable del sistema óseo y muscular completo?, así como lo veíamos cuando nosotros éramos estudiantes, que nos aprendíamos todos los huesos, echo de menos eso”.

Por otra parte, los docentes consideran que la unidad de biología humana y salud, tratada en forma separada como propone el programa de estudio, no es necesaria ya que su tratamiento suele hacerse en forma conjunta y de manera transversal en los distintos niveles de la Educación Media:

Entrevistado 1: además si la tratas en forma aparte es como que los niños ya se han olvidado.

Entrevistado 2: claro, tiene más efectividad si uno lo va viendo a medida que va utilizando.

Entrevistado 1: sí, se trabaja transversalmente.

Si se modifica la unidad de biología humana y salud y se le asigna un carácter transversal, sugieren además, incorporarle temas de prevención de drogas y sexualidad:

“... incorporar ahí el tema de la prevención sobre todo en drogas, sexualidad y... porque si en el fondo es transversal uno puede trabajarlo cada unidad, puede ir trabajando esto y va reforzando mentalmente el tema de la prevención como un concepto que se va incorporando acá. Tal vez sea un aporte para que todos los colegios igual cuando vean los programas que la prevención debe existir constante y es un vehículo mucho más efectivo que la publicidad, los afiches, la publicidad que hacen”.

Otra docente sugiere que los contenidos referidos a hormonas y sexualidad humana y hormonas, crecimiento y desarrollo de 2º medio sean trasladados al programa de 1º medio:

“Yo la llevaría a 1º, yo le hago clases a varones y lo único que los varones están en 1º medio deseando que pase esa unidad, cuando llegamos a 2º medio “señorita, pero pasémosla rápido, empecemos”.

ACTIVIDADES PROPUESTAS

Según expresan los docentes, de los distintos componentes que tiene el programa, las actividades sugeridas son el componente más útil y adecuado para el trabajo con los alumnos y alumnas:

“... lo que más sirve en cierto modo son las actividades, los ejemplos de actividad que le permiten a uno adecuar en función de eso, modificar y replantear un poco el trabajo, porque los contenidos están en todas partes”.

Señalan, además, que los programas están enfocados, preferentemente, a los contenidos y se demanda que se enfoquen más en las actividades:

“... con respecto a las didácticas vienen muy enfocadas a la parte contenido, yo pondría también más hacia la parte actividad”.

Aunque enfatizar las actividades plantea el problema del manejo del tiempo para el desarrollo de los contenidos:

“Si le das énfasis a la parte actividades te demoras en desarrollar contenidos, entonces yo creo que eso va a depender, vuelvo insistir en el tipo de alumnos y cual es la orientación”.

Especialmente cuando las horas disponibles para el subsector son pocas:

“... con dos horas uno ni siquiera puede hacer algún laboratorio, alguna actividad práctica que ahí es donde los niños tienen la oportunidad de desarrollar habilidades, destrezas”.

Los docentes que hacen clases en más de un establecimiento educativo viven realidades diferentes en uno y otro ya que muchas veces en un establecimiento disponen del mínimo de horas para el subsector, mientras que en el otro destinan más tiempo a su desarrollo:

“... prácticamente en el INSUCO yo no lo puedo hacer si no, no alcanzo a pasar nada y en el otro colegio donde trabajo sí lo hago, hago laboratorio, los niños trabajan en informe, y ellos pueden incluso su opinión personal, la parte transversal”.

Aunque se señala que algunas de las actividades propuestas resultan complejas de implementar, los docentes valoran el aporte de estas al desarrollo de habilidades en los estudiantes tales como la interpretación, deducción y conclusión:

“... a lo mejor tienen actividades que son demasiadas complejas que uno no las puede hacer, pero de repente puede adaptarlas; actividades que son súper buenas como interpretación de gráficos, interpretación de..., trabajos de investigación, donde el niño aprende a concluir, a deducir, a analizar una situación determinada y a concluir...”.

Un aspecto destacado por los entrevistados es la metodología propuesta en los programas de estudio, en la medida que les permite tener un piso a partir del cual pueden innovar, adaptar y elaborar nuevas metodologías, más acordes a la realidad de sus estudiantes:

“Yo rescato de los programas... las metodologías que me proponen para que yo adapte estos contenidos a mi realidad, y a partir de eso utilizar todas las otras orientaciones que nosotros tenemos como docentes para poder definitivamente desarrollar habilidades”.

ORIENTACIONES Y SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

Respecto a las orientaciones y sugerencias de evaluación, los docentes plantean reparos al enfoque, considerado eminentemente contenidista, es decir, centrado en los logros de aprendizajes de los alumnos y alumnas, antes que en el desarrollo de sus habilidades y destrezas:

“... están en función de los logros y no del desarrollo de capacidades y habilidades... hay que rescatar, que el programa trabaja en función de las capacidades y habilidades y no en función de los logros y que los contenidos del programa se utilicen como un medio para desarrollar en los alumnos habilidades y capacidades y no como un fin en donde el alumno va a terminar sabiendo calcado lo que le enseñó el profesor..... lo que dice el programa”.

Para la mayoría de los docentes, el foco debe estar puesto en el desarrollo de habilidades, aunque reconocen que la mayor parte de su trabajo se enfoca a la entrega de contenidos:

“... desarrollar un pensamiento biológico con un pensamiento científico tecnológico le permite al niño ir desarrollando habilidades básicas, complejas y superiores, y.... cuando desarrolle habilidades complejas y superiores va a poder ver como funciona un motor. Por lo tanto, qué estamos haciendo nosotros, estamos enseñando contenidos o estamos preparándolos para el desarrollo del aprendizaje. La disposición al aprendizaje desde dónde parte: del programa, bien, pero en función de los contenidos nos orienta con respecto a como nosotros podemos potenciar esa capacidad de que el niño vaya, a través de nuestros contenidos, de nuestra disciplina, desarrollando habilidades...”.

Las orientaciones de los programas de estudio tampoco ayudan a este propósito, o al menos no lo suficiente:

“... no orienta 100% a que el profesor desarrolle las habilidades de los niños, y se trabaja en función de los logros, de los contenidos. Al alumno se le pasó tanta materia, tanta materia tiene que saber.... ahí estamos entrampados porque en la medida en que yo tomo en libro para pasar la materia y me oriente como desarrollarla..... todo está aquí mismo, desde las habilidades básicas hasta las superiores, yo ahí voy a tener un instrumento para desarrollar inteligencia que es la tarea de nosotros y no traspasar contenidos, sino que desarrollar inteligencias, creo que eso es”.

Para algunos docentes, el desarrollo de estas habilidades no es posible si los alumnos no manejan los conocimientos necesarios, lo que inevitablemente lleva al desarrollo de contenidos; la conversación se plantea dicotómicamente: o se trabajan los contenidos o se desarrollan habilidades:

“... en qué choco yo, que no tienen conocimiento, entonces si yo no le paso la materia y no conocen biología, las habilidades no las van a poder desarrollar tampoco entonces. La extensión de lo que es contenido en biología es necesaria porque si no saben de lo que estoy hablando, ellos no tienen un lenguaje, yo les hablo de biología y me dicen: por favor hábleme en castellano porque no le entiendo, porque no tienen conocimiento de palabras técnicas, entonces si yo no enseño contenidos tampoco puedo desarrollar habilidades, choco en cómo inserto los dos programas juntos, no hay como”.

ESTRUCTURA DE LOS PROGRAMAS

En opinión de los entrevistados, la estructura es adecuada, coherente y fácil de entender; sin embargo, señalan que el actual manejo de los programas es el resultado del ensayo y error que debieron experimentar desde su aparición. Si bien fueron capacitados en la comprensión y uso de los programas, ello no siempre se logró:

"Igual nosotros fuimos al perfeccionamiento y el perfeccionamiento profundizó unos contenidos que no los vemos nunca. Lo que yo dije al inicio: saber usar el programa, cuales eran los aprendizajes esperados, para donde iba, cuales eran las orientaciones de perfeccionamiento, a ninguno, entonces muchos tuvimos antes que tú con el ensayo y el error".

Reconocen, además, que las dificultades iniciales en el uso de los programas se deben a su propio mal manejo de los mismos:

"... era un poco empezar a ver por donde agarrar el libro porque uno tiende a tirarse directo a los contenidos y no lee la introducción y todo el cuento que viene antes, uno no se da ese trabajo, entonces ya los contenidos los saco de aquí, los aprendizajes de acá, pero un poco trabajando ya sobre el libro uno tiene que devolverse, decir ah, no esto era sí en realidad, uno no se da el trabajo de analizar, no hay un análisis previo".

En términos específicos, la estructura de los aprendizajes esperados del programa de 3° año Medio es considerada muy extensa por los docentes, es decir, cada aprendizaje esperado contiene en sí mismo muchos conceptos y materias:

"... en el programa de 3º medio me parece que son demasiado extensos, los aprendizajes esperados, muy largos entonces como que abarca mucho, hay algunos aprendizajes sumamente largos".

"demasiado largos, porque en realidad abarca, sirve para los contenidos mínimos pero a lo mejor desglosados, más aprendizajes esperados"

"Tiene razón la Juanita, o sea que involucra mucho contenido y aprendizaje esperado debería ser más puntual".

"Claro, entonces uno en la clase alcanza un aprendizaje esperado, esto da como para muchas clases, algunos aprendizajes esperados que, por ejemplo, me parece que el de la sinapsis, me parece sumamente largo".

Los docentes se manifiestan igualmente a favor de una estructuración anual o semestral de los programas. La estructuración anual les acomoda porque les permite tener una visión global del trabajo que deben desarrollar durante el año escolar; la estructura semestral es vista como una posibilidad de controlar de mejor forma los tiempos para el desarrollo de los contenidos:

"... uno igual trabaja clase a clase con planificaciones de actividades y planificaciones clase a clase, entonces cada vez que nosotros vamos centrando más los procesos de aprendizaje va a ser mucho mejor ¿cierto?, le da una línea general y pasa a una línea mucho más de procesos es mucho más constructivo, yo creo eso"

4.9. SUBSECTOR DE FÍSICA - ENSEÑANZA MEDIA

Se realizó una entrevista grupal donde participaron tres docentes de establecimientos municipales y particulares subvencionados de Santiago, que dictan clases en Educación Media. El análisis que sigue se basa en la transcripción de dichas entrevistas.

ACCESO Y MANEJO DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

Los entrevistados trabajan con programas de estudio que son de su propiedad, en formato impreso, aunque también los tiene en CD. Un docente señala que el establecimiento le entregó un ejemplar impreso, en tanto que otro lo recibió en los cursos de perfeccionamiento y un tercero los bajó de Internet. Sólo un docente señala que en su establecimiento existen varias copias de cada programa.

Respecto al manejo de los programas, los docentes conocen los correspondientes a Educación Media ya que realizan clases en todos los niveles del ciclo. Al igual que en otros sectores, el programa de estudio es altamente utilizado al realizar la planificación de las clases:

“Planificamos todas las actividades de acuerdo a lo que dice el programa de estudio, inclusive hay una excelente muestra de evaluación, una serie de cosas, nosotros las usamos”.

Un entrevistado es profesor de matemática, pero hace clases de física y es precisamente él quien declara guiarse al pie de la letra por los programas de estudio, ya que no siente en pleno dominio del subsector:

“Yo me guío como te digo mucho, quizás en matemática no tanto, pero en física sí, no es mi especialidad entonces tengo que estar consultando”.

Los dos docentes que tienen la especialidad de física, en tanto, relativizan el uso de los programas y lo circunscriben a la consulta esporádica, para recordar las planificaciones:

“Esporádicamente, lo uso para recordar el asunto de las planificaciones y de repente para ver algunas de las actividades genéricas”.

La explicación es que ya conocen los programas, los manejan en detalle y, por tanto, no es necesario recurrir más frecuentemente a ellos:

“... el asunto es que uno ya va internalizando algunas cosas entonces tú, tú te quedas con algunas experiencias que son más llamativas, que a los críos los entretiene más”.

Para estos docentes, los programas son de gran utilidad, precisamente, para aquellos docentes que no tienen la especialidad ya que les permiten desarrollar de mejor forma su labor docente:

“... están bien hechos en el sentido de que son una guía, no tanto para el profesor de física, sino para los que están cubriendo horas de física, porque eso vino a solucionar un problema que nosotros nos encontramos, los profesores de física: las grandes errores en los pre conceptos que los alumnos traen, porque les han enseñado mal y eso es una realidad”.

La falta de profesores de física tiene, según este entrevistado, consecuencias en la debilidad y errores de aprendizaje que muestran los alumnos:

“Yo creo que el problema está, el mismo caso por ejemplo lo que dice el colega de matemática, que él está haciendo física porque no hay profesor de física, entonces a lo mejor la intención es súper buena y él prepara sus clases y todas sus cosas, pero de repente los conceptos no llegan como tienen que llegar, entonces nos encontramos que hacemos preguntas que se supone que todos deberían manejar esos conceptos y nada”.

COMPONENTES DE LOS PROGRAMAS

En relación con los componentes de los programas que más utilizan, los docentes indican que son las actividades genéricas y los experimentos. Componentes como los aprendizajes esperados y las orientaciones didácticas no son mencionados, en tanto que las sugerencias de evaluación son utilizadas menos frecuentemente:

“... de repente alguno, depende de la ocasión, la unidad que estoy viendo, y lo que estoy tratando si algún experimento, si alguna cosa teórica, pero me trato de guiar ahí”.

Respecto a los componentes más fáciles de aplicar, los docentes señalan las actividades genéricas, especialmente para aquellos docentes que no disponen de otros recursos didácticos para el desarrollo de sus clases:

“Sí, yo creo que las actividades son buenos y como te decía, sirve porque es como un manual para un profesor que haga clases en Futaleufú, en un pueblito, que tiene la obligación de hacer física se puede guiar por el libro”.

Por el contrario, el componente más difícil de desarrollar son algunos experimentos, por la falta de infraestructura y materiales en los establecimientos educativos:

“Rafael Cautivo que tuvo que ver con estos programas dijo: pero si pueden hacerlo con cosas sencillas, díganme con qué cosas sencillas lo hacemos, pueden ser imanes, en ninguno de los colegios tengo imanes, bobinas”.

En contraste, un docente señala que su establecimiento cuenta con los instrumentos, materiales e infraestructura necesaria para que los alumnos realicen experimentos enfatizando de este modo los condicionamientos estructurales que tiene el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje:

“Son 42 cursos y un solo laboratorio, pero por lo menos todos los 2º medios pasan una actividad de laboratorio, todos los 1º medios igual y los 3º y 4º, los 7º y 8º, tenemos de todo, nosotros tenemos una infraestructura ustedes se caerían de espaldas si van al colegio, tenemos de todo, pero es una realidad totalmente distinta como tú dices”.

Los docentes no plantean la incorporación de nuevos componentes a los programas de estudio, ni tampoco sugieren la eliminación de alguno de los ya existentes; sin embargo, como se verá, cuestionan algunos contenidos de los programas.

CONTENIDOS DE LOS PROGRAMAS

De los temas abordados en la entrevista grupal, los contenidos de los programas constituyen el núcleo de interés y discusión para los docentes; en efecto, estos se muestran críticos respecto de la cantidad y extensión de los contenidos en algunos niveles de la Educación Media, considerados excesivos, especialmente por el tiempo que deben ocupar en su tratamiento:

Entrevistado 1: es muy largo

Entrevistado 2: la extensión de los programas

Entrevistado 1: digamos que en el caso de 1º medio yo creo que está bien, yo creo que alcanzamos a verlo. En 2º medio con el asunto de movimiento y calor yo creo que se alcanza, pero más allá no hay tiempo. Después llegamos a 4º medio, en 4º medio por ejemplo habla de corriente alterna, no lo ve nadie.

De esta manera, los docentes afirman que hay contenidos de los programas de estudio que no son trabajados durante la Enseñanza Media, y que luego son evaluados en pruebas nacionales como la PSU, con los malos resultados que es posible anticipar:

“... lo que pasa, haber yo te digo, haber, se supone que el programa de estudio dice que el niño tiene que saber movimiento, calor y la tierra y su entorno, entonces uno tiene que preguntarle cualquier cosa sobre esos temas. La tierra y su entorno no la ve nadie, y si tú les preguntas algo obviamente no van a tener idea”.

Por otra parte, para los docentes tratar de cumplir con el desarrollo de todos los contenidos establecidos en los programas de estudio constituye una exigencia difícil de cumplir; de ahí que muchas veces esta exigencia se transforme en un trámite:

Entrevistado 1: yo creo que no es eso, se toma y se pasa no más y se pasa volando rápido, porque hay que pasarlo.

Entrevistado 2: si, porque tú tienes la obligación de pasarlo, por ejemplo, entonces, figura el tema de los colores, qué pasa con los filtros, que pasa con transmisión, entonces tú simplemente hablas de los colores, das unos cuantos ejemplos y ahí está y después puedes remitirte al tema.

En consecuencia, si bien pasan todos los contenidos del programa, los desarrollan en forma muy superficial, por lo que dicen no asegurar que todos los alumnos y alumnas aprendieron:

“Lo que veo es que el fondo lo único que quieren es que nosotros, al crío, tenga idea de que pasó algo, es decir, como meterse al rincón del vago, leer, y esa es la noción, así tú ves pasar toda la información que sale, todos los contenidos, o sea, (...) yo lo veo como que está planteado, porque cada clase de las 40 semanas, cada semana tú tienes que ir viendo un tópico en dos horas, o sea, tú obligadamente tienes que terminar el tópico en dos horas, o sea, si aprendió o no aprendió, está el cuento”.

Un docente destaca que el plan de estudio del establecimiento donde se desempeña destina una mayor cantidad de horas para el subsector y las ciencias en general:

“Nosotros tenemos tres horas porque al colegio le interesa la ciencia y tiene una hora más e física, una hora más en química, o sea en todas tiene una hora más y es distinto, o sea, la perspectiva es diferente”.

En este mismo establecimiento, los contenidos de los programas no constituyen un problema, antes bien, reconoce el docente que estos se profundizan y se abarcan más contenidos de los propuestos en ellos:

“... lo que nosotros hacemos es que vamos un poco más allá de lo que exige el programa, por qué, porque nosotros le damos una visión distinta, el niño llega mejor preparado”.

Pero esta situación es vista como la excepción que confirma la regla:

“Eso es válido en el Carmela Carvajal, yo conozco la realidad porque ahí estudia una de mis hijas, pero si tu te vas a los colegios de Puente Alto, La Florida, yo normalmente no alcanzo a ver la unidad de electricidad, generalmente llego a onda, o sea, la primera y segunda unidad: onda, sonido, luz, hasta ahí llegamos y con gran esfuerzo. Ahora incluso tuve que cambiar el examen porque pretendía llegar hasta cierta parte de electricidad que no llegué”.

Un docente señala que de las tres unidades del programa de 1° medio, sólo alcanza a trabajar dos, al igual que con el programa de 2° medio:

“En 2º medio con suerte y me quedó con la introducción de calor. Como vemos la unidad de la tierra y su entorno..... es una unidad que hay que memorizar cosas..... entonces qué opto yo, yo doy tareas, entre ellas presentaciones power point, que hagan animaciones, que se manejen en ese cuento, de tal manera que como es reconocer e identificar más que nada, memorizar, pueden darse cuenta al menos de algunas cuestiones elementales, que como se va a producir un terremoto, que como se va a medir, como está formada la corteza terrestre, pero eso y quedamos en un nivel por encima”.

Para este docente, los contenidos de 1° y 2° medio son eminentemente enciclopédicos y, por ende, en el desarrollo de los mismos, el énfasis está puesto en la memorización de conceptos más que en su profundización:

“... yo pienso que el problema esta en que física de 1º y 2º nos han pedido que sea enciclopédico, fenomenológico, o sea decirle al cabro esto pasa no más, sin entrar en menor detalle, casi nos prohíben usar los elementos matemáticos”.

Plantea además, dudas respecto a los objetivos de los programas de 1° y 2° año medio, especialmente respecto de aquellos contenidos que se integraron en estos niveles y que en los programas anteriores correspondían a 3° y 4° año medio:

“...esto apuntaba cuando teníamos 10 años obligatorios... todos pedían tener una visión general de la ciencia.... hasta 2º medio; pero ahora que son 12 años obligatorios entonces ya no se justifica el que tengamos que pasarla así, tan rápido. Al menos que veamos la separación entre científico y humanista para profundización en 3º y 4º, si no, tendríamos que volver en términos de lo que había antiguamente: ciertas unidades que se veían en 1º, ciertas en 2º, porque mira, de acuerdo si nosotros nos vamos a lo antiguo: 1º medio tiene materias, contenidos que antes se veían en cursos superiores, en 4º, óptica y electricidad, la onda se podía manejar un poquito. Segundo, la unidad de calor estaba en 4º año, termodinámica, la otra mecánica se veía parte en 2º y parte en 3º, entonces quien hizo las mezclas tomaron en cuenta eso, una visión general, por eso 1º y 2º se habla de fenomenológico, tratar de que el cabro entienda los fenómenos”.

Este supuesto enfoque academicista en los contenidos de los programas es, para otro docente, coherente con lo que la PSU mide y por ende, no constituiría un problema:

“Yo no creo que no sea pertinente la forma como se ven los contenidos porque de hecho la PSU no pregunta ninguna cosa de una aplicación extrema a no ser que sea entender y comprender el fenómeno, o sea, se pregunta en esa onda, pero no es que no sea pertinente, yo creo que sí...”

Para él, el problema radica en la falta de profundización de los contenidos de los programas en la sala de clases, cuestión que no sucede en su establecimiento:

Entrevistado 1: claro, por ejemplo en 2º medio no hay vectores y resulta que hay que pasar Newton, Newton es fuerza, en 1º medio hay fuerza eléctrica.

Entrevistado 2: claro, y no puedes nombrar la palabra vector.

Entrevistado 1: ahora, en el caso nuestro en el Carmela nosotros pasamos vectores en 1º medio, por qué, porque nuestro objetivo es otro, o sea, el niño tiene, inclusive nosotros pasamos funciones trigonométricas, todo, los niños tienen una visión de mundo totalmente distinta, por eso ante cualquier prueba que dan les va excelente.

Al evaluar los contenidos de los programas el punto de referencia para uno de los docentes es el contexto socioeconómico de los establecimientos y sus respectivos alumnos:

“Yo te voy a decir te voy a poner el caso de uno de los colegios donde yo trabajo en Puente Alto, ¿sabes donde llegué?, no alcancé a terminar la primera unidad, la primera unidad es movimiento y alcancé a llegar hasta el concepto de energía”. Tú tomas el Carmela, tomas el Instituto Nacional es que son realidades distintas y si tu tomas los colegios de Puente Alto, tú seleccionas algunos colegios de Puente Alto, el Mayor, por ejemplo, y lo comparas con otros colegios vas a encontrar también que tienen otra perspectiva, otra visión que un colegio que está metido en población”.

Mientras que un segundo alude al proyecto educativo del establecimiento y las condiciones para su implementación.

“En el caso nuestro que como es un colegio que le interesa tener excelencia académica y muy buenos alumnos”. “... hay equipo de física de 4 profesores que es el departamento, tenemos reuniones todas las semanas, dos horas, donde nosotros nos reunimos, y vemos el avance de los cursos, los problemas que hay, hacemos las preguntas de las pruebas, comparamos y después empezamos a ver las experiencias pedagógicas de cada uno”.

Por su parte, el tercer docente agrega que el desarrollo de los contenidos se dificulta por la mala formación de base en ciencias que traen los alumnos al ingresar a enseñanza media:

“... traen muy mala preparación, la brecha que hay entre básica y media es tremendamente alta. Los chiquillos todavía están con el asunto de ciencias naturales, entonces están con otra cosa, otra idea, entonces cuesta mucho el hacerlo cambiar un poco la mentalidad...”

Frente a la posibilidad de sacar contenidos de los programas, un docente sugiere aquellos relativos a la Tierra y su entorno:

“Pensamos que sería conveniente, por ejemplo el contenido de la Tierra y su entorno que es un contenido en donde el alumno tiene que leer podría estar en un electivo, en vez de estar en el plan común que esté en el electivo porque por ejemplo es bien fácil, pasamos un contenido y nosotros decimos ya vaya a tales capítulos del Física Conceptual y usted tiene que leerse todo esto porque eso le sirve de apoyo a lo que nosotros acabamos de leer, entonces le refuerza, le refuerza, entonces en el electivo perfectamente podría ir”.

Otro docente sugiere mantener dichos contenidos, pero imprimirle un carácter de cultura general, especialmente para aquellos alumnos que sólo verán física en 1° y 2° medio como es el caso de los establecimientos Técnico Profesional:

“Yo ahí me quedo como una introducción, como datos generales en términos de algo de geología, algo de astronomía, como cultura general. Pensando, puede ser válido en los colegios donde yo me desempeño, por ejemplo técnico profesional no; el cabro chico va a tener ahí física solamente en 1º y 2º y después va a perder todo contacto, ahí podría ser válido, pero en términos generales como información, es que como digo, yo pienso que esa cuestión está basado en los 10 años obligatorios en el cual tener una visión general del mundo y de su entorno”.

Por su parte, el docente que no tiene la especialidad de física se muestra cauto respecto de este tema y plantea la revisión de contenidos relacionados con electricidad y electromagnetismo:

“Mira yo atreverme a decir esto se puede sacar, no, pero no sé, reducir quizás un poquito más. La experiencia mía con 1º es que la parte de electricidad esa cosa, lo último, es complicado, electromagnetismo creo que viene después, magnetismo, y esa cosa”.

Otro tema que para los docentes es de gran relevancia dice relación con la escasez de profesores de física, lo que constituiría un obstáculo para un mejor proceso de enseñanza aprendizaje del subsector y el logro de mayores aprendizajes por parte de los alumnos:

“... no estoy criticando lo que usted hace, estoy diciendo que usted tiene la suerte de tener gente preparada para eso, en la mayoría de los colegios no hay gente preparada, él es profesor de matemática, por lo tanto matemáticamente se va a manejar, pero qué pasa con los profesores de biología que están haciendo, o algunos profesores de tecnología que están haciendo, aquí en Santiago, y ya si nos vamos un poquito más allá a Buin o Paine ya tenemos una realidad totalmente distinta entonces la física de esos críos no tiene nada que ver con la física que están aprendiendo los cabros aquí y yo te voy a decir en La Pintana, no voy a tomar en cuenta tu colegio porque sería estar hablando a nivel universitario”.

ACTIVIDADES PROPUESTAS

Las actividades son el componente mejor evaluado por los docentes entrevistados; respecto de ellas, señalan que en general son buenas y útiles para trabajar los contenidos; aún así, realizan una selección de aquellas que consideran más adecuadas, especialmente desde el punto de vista pedagógico, es decir, pensando en las oportunidades de aprendizaje que cada actividad provee a los estudiantes:

“Resulta sintomático por ejemplo, que tú pones un gráfico en la prueba, un gráfico en PSU por ejemplo, y la forma de analizar ese gráfico es súper difícil para los alumnos, interpretar la información, una tabla

de datos, terrible, entonces yo creo que ahí salen buenos ejemplos en el libro, súper buenos ejemplos en donde uno puede adaptarlos a las necesidades que uno quiere”.

Otro referente para seleccionar las actividades es el interés de los alumnos, es decir, los docentes escogen aquellas actividades que pueden ser llamativas, según la etapa de desarrollo en que estos se encuentran:

“Yo usé actividades llamativas más que nada, el asunto que pudiera ser un poco entretenido para los chiquillos, láser cosas así, que pudiera llamarles la atención o ver algo cotidiano que tiene relación con algo que es científico”.

Para los docentes, las actividades son especialmente relevantes en 1° y 2° medio, en la medida que permiten que los alumnos y alumnas aprendan a manejar elementos del subsector, a experimentar e interpretar los resultados de dichos experimentos:

“las que pueda el crío manejar más elementos, por lo menos a mí, o sea que el crío pueda manipular y además analizar, interpretar datos, realizar mediciones, esas son... me interesa más en 1º y 2º medio, de lo que en 3º y 4º, ya, porque a mí me interesa como que vayan aprendiendo a manejarse y no solamente con información, sino que manejar, aprender a trabajar utilizando los elementos de la ciencia, las mediciones, el tener cuidado en la medición, que no da lo mismo medir de una manera que de otra”.

Respecto a la cantidad de actividades propuestas, los docentes no se sienten obligados a trabajarlas todas; reconocen el carácter de sugerencia que plantean los programas respecto de este componente, de manera que hacen uso de la libertad que se les otorga:

“Pero es que lo que hay son sugerencias de actividades, no significa que uno tiene que hacer todas las actividades que están ahí, uno toma las que le interesa, y si ha un tópico que no le interesa ninguna, no las toma esas y busca otras, son solamente sugerencias”.

De ahí entonces que no consideran excesivo el número de actividades y más bien tienden a desestimar este aspecto, dejando claro que no ocurre lo mismo respecto de los contenidos, donde no se puede obviar ninguno:

“Ese es el problema, creer que eso es la Biblia y hay que hacerlo de punta a cabo, hay para seleccionar, eso se puede seleccionar, lo que no se puede seleccionar son los contenidos a tratar porque son los contenidos mínimos”.

Se consultó a los docentes sobre la relación entre la actividad que se presentan en los programas y los contenido que se deben trabajar; al respecto los entrevistados señalan que son útiles, especialmente para aquellos profesores que dictan clases de física y no tienen la especialidad y para aquellos docentes que no cuentan con otros recursos didácticos para realizar sus clases:

“Bueno, todo es factible de ser mejorado pero creo que apunta, yo sigo pensando, no estoy pensando profesor de física de un colegio particular sino viéndolo a nivel nacional, no puedes entrar a colocarte más específico en eso si no tienes gente preparada para asumir la especificidad que tiene eso, no te va a servir. Ya, es como que me pasaran a mí un avión, apenas manejo mi auto, entiendes”.

Las críticas en este ámbito se circunscriben a las condiciones necesarias para implementar las actividades antes que a su formulación; al respecto, hacen notar que los cursos de perfeccionamiento

no les fueron de utilidad, toda vez que las condiciones materiales en las que los capacitaron eran muy superiores a las que ellos tienen en sus establecimientos educativos:

“Nos mostraron una serie de elementos que la universidad tenía para hacer experimentos, pero lo tienen ellos, no lo tenemos nosotros, llegamos a la sala y ocurre que no tenemos nada y tenemos que hablar del campo magnético, del vector, la fuerza.... y no tenemos ningún elemento para eso”.

A modo de evidencia, el siguiente diálogo reafirma lo señalado:

Entrevistado 1: Nosotros todos los años nuestras alumnas pasan por experiencias en física desde 7º hasta 4º medio, hacemos una o dos en el año, porque tampoco podemos hacer todos los días porque no se puede. Son 42 cursos y un solo laboratorio, pero por lo menos todos los 2º medios pasan una actividad de laboratorio, todos los 1º medios igual y los 3º y 4º, los 7º y 8º. Tenemos de todo, nosotros tenemos una infraestructura, ustedes se caerían de espaldas si van al colegio, tenemos de todo, pero es una realidad totalmente distinta como tú dices.

Entrevistado 2: Yo me manejo con mangueritas que comprenden dos metros de manguera para simular una montaña rusa con todos los errores que conlleva las mediciones allí para que vean el movimiento semi parabólico para determinar tiempos de ida.

Entrevistado 1: Claro, nosotros por ejemplo tenemos un computador y podemos, tenemos sensores, o sea, tenemos de todo, nos regalaron una pizarra electrónica, tenemos data show propio.

La falta de laboratorios de física, y de los respectivos materiales para realizar las actividades, no sólo redundan en que muchas de ellas no se puedan realizar, sino que además, obliga a los docentes a sustituir los instrumentos y materiales de los experimentos propuestos por otros más al alcance del establecimiento y de los alumnos; ello implica que la medición, cálculo y, finalmente los resultados de éstos tienen gran cantidad de errores:

“Es que hay situaciones que tú puedes ir modificando, o sea, por ejemplo el colega hablaba del asunto de radioactividad, a todos nos enseñaron a hacer daditos con pluma vit y pintar algunos: este cayó, este no cayó, para ver la vida media, pero por ejemplo, todas esas ramblas yo las reemplazo por un pedazo de manguera con una bolita, pero los errores son garrafales, los resultados que se obtienen en el fondo.”

Si bien para otro docente estas experiencias tienen un valor pedagógico que va más allá del error, en la medida que a través de ellas los alumnos y alumnas aprenden aspectos más conceptuales, la necesidad de explicar el por qué un experimento no resulta constituye una tarea que atenta contra el uso del tiempo y el interés de los estudiantes en el subsector:

Entrevistado 1: Pero yo creo que lo más importante es el concepto que le estás entregando, independiente del resultado.

Entrevistado 2: Lógico, pero también tienes, el problema siguiente, como yo lo veo, al final en nuestras realidades tú te dedicas a explicar más por qué no resultó que el fenómeno mismo, que es el importante porque al final tú tienes que contarle: esto debiera pasar, pero profe esto no pasó, entonces tú tienes que empezar a analizar causas, bueno, igual se aprende, igual aprenden pero entonces te queda el viejo concepto, los profes antiguos lo sabemos, química es todo lo hediondo, física es todo lo que no resulta.

ORIENTACIONES Y SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

Al igual que las actividades, las orientaciones y sugerencias de evaluación de los programas de estudio constituyen un recurso importante para los docentes:

“Hay unos ejemplos súper buenos, o se de repente uno los mira y dice: en realidad realmente mide lo que quiere medir”.

Los docentes con mayor experiencia reconocen que si bien recurren a ellas, a lo largo de su práctica van modificándolas, al tiempo que elaborando pautas e instrumentos de evaluación propios:

“En un principio uno va buscando ideas, pero después uno va creando su banco de datos, a lo mejor atenta contra eso los años de experiencia también, porque uno se va creando un esquema mental, tú vas viendo ya las preguntas y trabajas la misma pregunta, vas cambiando, vas retomando, pero en el fondo es casi lo mismo que está ahí, porque tú tienes ahí análisis, porque en 1º medio aparece identificación y análisis de gráfico, identificación a partir del gráfico, calcular algo, aparecen también en 1º medio perfiles de onda y te piden ver en términos de amplitud, en términos de elongación, en términos de velocidad de propagación, entonces en el fondo tú ya tienes el esquema mental”.

“Nosotros nos guiamos por las sugerencias del programa y además nuestro aporte personal, porque nosotros como te digo, como nos vemos todas las semanas y tenemos constantes perfeccionamientos, también nos juntamos todos los profesores del colegio, los 80 profesores del colegio nos juntamos y nos hacen una evaluación que aporta a mejorar la gestión”.

Complementariamente, resultan especialmente útiles para aquellos profesores que no tienen la especialidad pero hacen clases en el subsector de física:

“Yo no quiero ser majadero pero voy a volver a insistir, a nosotros nos están analizando como profesores de física, hay que tomar en cuenta que en otros lados no hay y yo creo que como herramienta, para una persona que esté haciendo clases, en cualquier parte le va a servir; por último tomarán las preguntas que están ahí, el único problema es que no están las respuestas”.

Un docente destaca la importancia de adiestrar a los alumnos y alumnas para responder adecuadamente la PSU; así, los instrumentos de evaluación que elaboran se caracterizan por el gran número de preguntas que contienen, exigiéndoles en este caso a las alumnas responder rápido y correctamente, tal como deberían hacerlo al momento de rendir la PSU:

“... en el caso de la evaluación, ahí tenemos una lucha porque estamos en este minuto justamente haciendo perfeccionamiento en ese sentido y de repente uno, nosotros hacemos pruebas de 40 preguntas, todas las pruebas que hacemos son de 40 preguntas, hacemos casi el doble de la prueba PSU, por qué, porque nosotros entrenamos a las alumnas para que sean rápidas, para que sean capaces de analizar algo y responder, responder. Es una forma de que se acostumbren a tener que pensar rápido y a responder, entonces en ese sentido de repente hacemos preguntas que desde el punto de vista de la estadística si no tiene respuesta no es válida, entonces estamos en una contradicción, estamos buscando alternativas como para que esta evaluación sea realmente efectiva”.

La elaboración de las pruebas de evaluación está, según expresa el docente, orientado a medir el logro de los objetivos planteados en los programas de estudio para el subsector, de acuerdo a parámetros establecidos por el propio establecimiento y sus docentes:

“Nosotros hacemos lo siguiente, por ejemplo sumamos el objetivo y hacemos 2, 3, 4, 5 preguntas de eso, puede ser una pregunta de verdadero y falso, puede ser una pregunta de alternativas, términos pareados, pero que apunte a ese objetivo, entonces de las 5 preguntas supongamos que la niña contestó 3, entonces para nosotros a lo mejor el objetivo está logrado si responde 3, si responde 1 no se logró el objetivo, si responde todas excelente.... hacemos preguntas de acuerdo a los objetivos y después analizamos cuantas preguntas respondió de cada tema”.

Para el docente no especialista en física, las actividades más útiles de los programas son aquellas de tipo experimental, en la medida que le resultan más desafiantes y el formato de las pruebas le es más conocido:

“Sobre todo, todo lo que es experimental, porque ahí uno ve la experiencia, entonces, yo matemática estoy acostumbrado a mi prueba para mí es sagrado, pero acá tengo que buscar otras”.

Un problema destacado por los docentes del subsector son las condiciones y requisitos de promoción de los alumnos de un nivel a otro; para ellos, el sistema muestra vicios que atentan con una evaluación efectiva de los aprendizajes, con situaciones donde los docentes se ven exigidos a promover a alumnos, aún cuando estos no hayan logrado los objetivos fundamentales del nivel:

“.. qué pasa en un colegio, este es un vicio que viene desde el gobierno militar donde para elevar los niveles de escolaridad se empezó a pasar a todo el mundo y se nos exigía pasar, ya, y el profesor era bueno o malo dependiendo de cuantos rojos ponía. Hoy día quedan esos vicios todavía, y tengo que en un colegio antes de colocar las notas debo entregar a UTP un análisis de la prueba con los resultados y ellos van a decidir donde coloco la nota 4, esa es la realidad en nuestro país”.

Estas situaciones generan desigualdad de oportunidades al momento de postular a la educación superior, en la medida que las notas de Enseñanza Media de aquellos estudiantes que son objeto de “ayuda” no reflejan lo que realmente aprendieron, mientras que otros obtienen notas coherentes con el aprendizaje logrado:

“... entonces tú lo analizas con la gente del Nacional, con la gente del Carmela y resulta que este crío va a pasar con un promedio 6.5 y hoy día que tiene una bonificación de un 10% más, es una farsa, entonces quienes van a salir perjudicados son los críos que estudian, se sacan la mugre estudiando en el Instituto, en el Carmela, en el Liceo 1, esos son los vicios que nosotros como profesores conocemos y que al final ayudan a quien no debieran, yo estoy por ayudar, de acuerdo, pero gánese el derecho”.

ESTRUCTURA DE LOS PROGRAMAS

En términos generales, los tres docentes entrevistados evalúan positivamente la estructura de los programas; consideran que están bien organizados y que son muy útiles. Con todo, expresan reparos respecto de la cantidad de contenidos y sugieren realizar algunos cambios en este componente:

Entrevistado 1: En 1º medio yo le decía que lo encuentro, en el caso nuestro, acorde a la cantidad de horas que tenemos; él decía que no porque tiene menos horas. Yo creo que está bien, está bien, creo que es bueno, en términos generales está bien diseñado el programa y nosotros lo cumplimos sin ninguna dificultad. 2º medio creo que la Tierra y su Entorno no debieran estar, yo creo que con Movimiento y Calor sería suficiente. 3º medio creo que está bien también porque los dos temas que se ven ahí, Movimiento Circular y Fluidos, se alcanza a ver sin ningún problema. En 4º medio creo que Electromagnetismo no se ve por lo tanto pienso que a lo mejor podría verse toda electricidad en 4º

medio. En 4º medio el otro problema que veo, hay un tema que se llama el mundo atómico que se ve en química, para qué se ve en química y se ve en física, si en química se ve, entonces a lo mejor s podría ver en química y no en física..... entonces podemos ver perfectamente todo el tema de electricidad en 4º medio completo y a lo mejor sacamos de 1º medio electricidad y lo dejamos ahí, no sé”.

Entrevistado 2: Es tomar lo que teníamos en 6º de humanidades: óptica y electromagnetismo, o sea, electricidad y óptica viene en 6º de humanidades, porque ahí avanzaba más también porque iba más allá, porque estaba la fórmula del constructor de lentes y había un montón de otros elementos que ahora no se pueden ver porque la matemáticas nos complica a nivel de 1º.... Yo me quedo con la visión que tengo porque para mi, más allá de sacar cosas, pienso en el asunto tiempo, son muy extensos, o sea yo creo de que son una ayuda, son ayuda y yo sigo pensando no como profesor de física sino como profesor que tiene que hacer física en un lugar. Es que es lo mismo que yo tomara un libro de biología para hacer biología, yo creo que me podría manejar bien, bueno, yo soy profesor de física y ciencias por lo tanto tuve que aprender biología y tuve que aprender química alguna vez en mis inicios tuve que hacerlo por razones económicas, por eso yo los entiendo porque yo alguna vez tuve que hacer biología, me prepare al igual que el colega lo mejor que pude para hacerlo con las herramientas que tenía, si yo en esa época hubiese tenido esto yo creo que lo hubiese hecho mucho mejor.

Entrevistado 3: Como dicen acá los profesores, para mí es fundamental, ayuda por las actividades, el orden que existe ahí, por la experiencia que tengo me ha servido. Como dice acá, uno se prepara lo mejor que puede y se trata de documentar, pero el seguir el hilo conductor de las materias el programa para mí ha sido útil, muy útil.

4.10. SUBSECTOR DE QUÍMICA – ENSEÑANZA MEDIA

Se realizó una entrevista grupal con docentes de Educación Media especialistas en Química que realizan clases en establecimientos municipales y particulares subvencionados de la ciudad de Concepción. El análisis que sigue se basa en la transcripción de 2:30 horas de conversación.

ACCESO Y MANEJO DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

Todos los docentes entrevistados tienen acceso al programa de estudio del o los niveles en que hacen clases, pero la mayoría no cuenta con un ejemplar para su uso personal y trabajan con el ejemplar del establecimiento y, por lo tanto, deben compartirlo con los docentes del subsector. Por otra parte, entre aquellos que disponen de un ejemplar de los programas para uso personal, un grupo indica que lo compro, en tanto que a otros se los entregaron en los cursos de perfeccionamiento a los que asistieron:

“La verdad es que yo tuve que hacer una inversión y mandé a comprarlos todos a Santiago, es la única manera de obtenerlos”.

Si bien varios docentes están en posesión de los programas a través del formato CD, les resulta más útil tenerlos en impresos, en la medida que pueden manipularlos con mayor libertad. Unos pocos mencionan el uso de la página Web del Ministerio para acceder a los programas, especialmente cuando se trata de aclaraciones y consultas específicas.

Respecto al manejo de los programas, los docentes señalan que conocen los correspondientes al ciclo de Media pero no tanto los de Educación Básica. Reconocen que los consultan cuando tienen dudas, aunque no es lo más frecuente. La mayor frecuencia de uso se da al momento de planificar las clases, lo que suele realizarse al menos una vez al año y, en algunos casos, dos veces al año, cuando la norma del establecimiento así lo consigna. Sólo algunos docentes indican una mayor frecuencia de uso, la que también responde a las exigencias de sus establecimientos.

En la planificación de las clases los docentes señalan utilizar el programa de estudio; sin embargo, en el transcurso de la conversación hacen referencia al texto escolar como el principal instrumento que utilizan en la realización de las mismas:

“Para planificar especialmente, pero claro, uno se va guiando así y en mi caso veo los libros yo me guío por el Santillana pero para planificar plenamente digamos los planes y programas”.

Esta práctica les genera algunos inconvenientes ya que en el decir de los docentes, los textos escolares no están necesariamente alineados con el programa de estudio:

“El libro de texto, por lo menos en 1º y 2º medio, no guarda relación con las actividades genéricas que presenta el programa...”

A pesar de estas dificultades, los docentes privilegian el uso del texto escolar argumentando que es la herramienta más cercana de que disponen los alumnos para trabajar. El uso del texto escolar implica, según los docentes, que muchas de las actividades genéricas propuestas en el programa de estudio

quedan fuera; a modo de justificación de esta práctica, los docentes señalan que varias de ellas no son susceptibles de ser desarrolladas por los requerimientos que estas plantean al establecimiento:

“Hay hartas actividades genéricas que no son posibles de realizar en cualquier establecimiento, mi establecimiento tiene 12 cursos por nivel, entonces hay una unidad completa de aquí que nosotros tuvimos que reformular, trabajarlas de una manera totalmente distinta, porque no se puede...”

Los docentes reconocen que los programas constituyen un instrumento de apoyo puntual, más que de apoyo permanente. Un argumento que explicaría esta situación es la extensión de los contenidos, lo que los obliga a adaptarlos y seleccionarlos. El criterio que guía la selección de contenidos son los requerimientos de los alumnos y alumnas, que en un caso van en la línea de aprender más y estar bien preparados para rendir una buena Prueba de Selección Universitaria (PSU):

“Porque los programas están en base a la metodología, sin embargo, las niñas esperan, por lo menos de mi liceo, llegar a 4º medio y rendir una buena PSU ..., ellas van al liceo porque ellas quieren seguir sus estudios en la Universidad, entonces exigen más que eso”.

En otros, se orienta a preparar a los alumnos de manera más general y, según expresan los docentes, el énfasis está puesto en prepararlos para la vida, especialmente si se consideran las necesidades de jóvenes que provienen de contextos socioeconómicos pobres:

“... su aspiración no es llegar a la universidad, su aspiración es terminar el cuarto medio, entonces, desde esa perspectiva, porque yo soy profesora de electivos de 4º medios donde está la unidad de la relación de la química con la biología y esa unidad por ejemplo, la desarrollo en extenso porque es una herramienta para su vida, entonces va a depender en qué colegio estemos trabajando”.

La decisión de algunos directores de priorizar aquellas temáticas que forman parte de los contenidos de la PSU y dejar fuera otras consideradas innecesarias o poco relevantes para la formación de los alumnos, preocupa a los docentes ya que, por una parte se dejan fuera contenidos importantes de química:

“... ya se perdió digamos, por ejemplo el 4º medio, el programa de drogas, en 3º la historia de la química, y la verdad que eso es parte de la cultura de la química pero no sé si es tan primordial para verlo tan extenso”.

Y, por otra, distorsiona los fines del proceso de enseñanza aprendizaje:

“... hasta que llegó el nuevo rector actual se habían planteado planes y programas distintos, de acuerdo a las necesidades del alumno; lamentablemente esto se está convirtiendo en estudiar para la PSU y se está perdiendo el rumbo de lo que es la educación y el proceso educativo”.

Los docentes señalan que el trabajar todos los contenidos propuestos en los programas de estudio no permite entregar a los alumnos y alumnas de sectores pobres las herramientas necesarias para que accedan en igualdad de condiciones que los de establecimientos particulares, aumentando la inequidad del sistema educativo; de ahí entonces que el prepararlos con especial énfasis en los contenidos que mide la PSU es considerado por los docentes como una estrategia de equidad:

“... si nosotros nos guiamos por estos programas tal cual distanciando más la brecha entre alumnos de colegios particulares y colegios municipalizados”.

A modo de evidencia, una docente ejemplifica la efectividad de la estrategia utilizada:

“Yo he tenido alumnas que se encuentran en el programa Puente con un promedio de 6.5..... , ahora ella estudia enfermería en la universidad de Concepción becada, yo no le entregué en ningún momento como parte del programa la parte de drogadicción, pero si lo conversamos más de una vez en clases, entre otras cosas, la importancia de la historia, de la evolución de los experimentos, sobre todo en la parte donde se ve estructura atómica, lo conversamos, pero verlo con tanto detalle como aparece en el programa de 3º medio en la parte diferenciada, le entregué otras cosas, le entregué más habilidades para cálculo, para relacionar un contenido con otro, para ir arrastrando contenidos previos y que ellas mismas los apliquen en otras unidades”.

La conversación deriva en un intento de consenso, íntimamente ligado a la concepción que tienen los docentes de su rol de formadores:

“... nosotros tenemos que preparar a nuestros alumnos para que lleguen y compitan en la universidad y esa es nuestra misión, y si no van a competir en la universidad, para que compitan en la vida porque la vida es la mejor universidad”.

COMPONENTES DE LOS PROGRAMAS

El componente de los programas más utilizado en la planificación de las clases son los aprendizajes esperados. A partir de ellos los docentes estructuran el trabajo en el aula, organizan los contenidos y realizan las actividades. Durante la conversación, los componentes más nombrados por los docentes son precisamente, estos últimos, contenidos y actividades, junto con las sugerencias de evaluación; los demás componentes no constituyen un referente importante para ellos.

En relación a qué componentes son los más utilizados en el proceso de enseñanza aprendizaje, sin duda que son los contenidos, aún cuando su utilización no es mecánica, es decir, no se utilizan exactamente como aparecen en el programa de estudio, en tanto argumentan que es necesario realizar adaptaciones que consideren los niveles de dificultad de los contenidos, las capacidades de sus alumnos y el tiempo disponible para el subsector, entre otras variables:

“... todos los programas hay que adaptarlos, hay experiencias experimentales que son inviables, pero digamos la base de contenidos que se les entrega sí es adecuado..”.

Algo similar ocurre con las actividades, aunque los docentes declaran utilizarlas en proporción mucho menor que los contenidos, aduciendo que no les es posible implementar gran parte de ellas debido a su nivel de complejidad, considerado alto, y por los requerimientos de infraestructura y de materiales que imponen:

“... como toda ciencia tiene que ser básicamente experimental y la sugerencia de trabajo experimental que se hace en el programa muchos son inviables con elementos e infraestructuras que no cuentan los colegios públicos municipalizados

Respecto al componente del programa que les resulta más fácil de aplicar en su práctica pedagógica, los docentes refieren a las actividades de evaluación, en la medida que son fáciles y permiten evaluar el proceso de aprendizaje de sus alumnos; sin embargo, son críticos de las actividades propuestas, toda vez que no permiten evaluar el aprendizaje individual de cada alumno:

“... queda la evaluación como el aspecto más cojo del programa, el aspecto menos completo en el sentido estricto de la evaluación individual del alumno”.

Según lo expresado por los docentes, el programa de estudio requiere incorporar contenidos que, aunque no están directamente asociados al subsector, son necesarios para abordar los de la disciplina; a modo de ejemplo se mencionan los ejercicios de cálculos matemáticos y nomenclatura entre otros:

Entrevistado 1: eso viene en 1º medio el agua, y después le toca equilibrio de ecuaciones y no saben lo que es una ecuación.

Entrevistado 2: se supone que eso se ve en 8º.

Entrevistado 1: en estas alturas yo estoy haciendo química en 1º medio y claro, ahora ví el agua y voy más o menos en la mitad de lo que es petróleo, casi terminando, pero aún así a estas alturas tengo que poner de repente en las pruebas algo de equilibrio de ecuaciones porque pasa un periodo corto y se olvidan, no saben que son esos números grandes que le puso ahí y los empiezan a poner entre medio y de dónde salieron...

En contraposición, indican que algunos contenidos, tales como historia y teoría de la química estarían de más y podrían ser eliminados.

Entrevistado 1: la teoría, la historia de la química.

Entrevistado 1: es muy extenso la historia de la química.

CONTENIDOS DE LOS PROGRAMAS

En relación con la organización de los contenidos de los programa de estudio, los docentes expresan reparos respecto de la pertinencia de algunos de 2º Medio, en tanto no se ajustarían a la etapa de desarrollo psicológico en que se encuentran los alumnos y alumnas, ni a las capacidades desarrolladas por ellos en este nivel:

“..hay una unidad en 2º medio que es estructura atómica y sale enlace y teoría de enlace y los chicos a esa edad no están capacitados psicológicamente para comprender lo que es una teoría de enlace, lo que es un orbital molecular, es un contenido que está afuera...”

En este caso, el docente actúa en consecuencia y desarrollan superficialmente dichos contenidos:

“Yo lo veo bien superficial y en 4º medio lo veo con detalle y los niños lo comprenden en 4º medio”.

Por otra parte, el desfase entre los contenidos y las capacidades de los alumnos se explicaría según los docentes, por la naturaleza abstracta de los primeros y por el tipo de pensamiento concreto que caracteriza a los jóvenes en esa edad:

“... en relación a lo que plantea la colega en 2º medio, lo que pasa es que hay mucho trabajo de abstracción y nuestros alumnos no han desarrollado la capacidad de abstracción en 2º medio todavía, todavía están en etapa concreta. Hay estudios que revelan que nuestros alumnos están desfasados

dos, tres años en relación a los niños europeos o básicamente los norteamericanos, entonces cuando nosotros vemos el programa tenemos que aterrizar las cosas a medios concretos”.

Los entrevistados señalan que deben hacer un esfuerzo por “aterrizar” el programa a partir de medios concretos; el proceso de aterrizaje implica, necesariamente, disponer de más tiempo para explicaciones y ejemplificaciones, aspecto considerado crítico por los docentes:

“... eso requiere tiempo y nosotros estamos una hora aula, una hora contratada, esa es nuestra realidad de trabajo, hay profesores que tienen 30 horas de contrato, 30 horas aula”.

Por otra parte, los docentes expresan que sus alumnos no logran desarrollar las competencias que plantea el programa de estudio debido, principalmente, a las condicionantes sociales, económicas y culturales que caracterizan el entorno de los alumnos:

Entrevistado 1: tenemos un problema en el desarrollo de las habilidades que vienen, nuestros chicos que viene del sector municipal particularmente, yo no conozco el privado ni el privado subvencionado, pero conozco el municipal en básica y conozco el municipal en media, y el municipal en media no logra desarrollar competencias que este programa espera que tengan desarrollados para poder aplicarlos.

Entrevistado 2: exactamente.

Entrevistado 1: o sea, cuando yo te dije que puedo hacer con algunos cursos un debate, uno en el año en algunas de las actividades que tengo aquí es porque las chicas no son capaces de expresar ideas, entonces me pongo a enseñarles a expresar ideas.

Y a los altos niveles de exigencia de los programas, como el programa de 2º Medio por ejemplo:

Entrevistado 1: estos no son contenidos mínimos por lo menos en química, no son los contenidos, 2º medio yo diría que es el que está más absolutamente disociado de la realidad.

Entrevistadora: ustedes estarían de acuerdo con lo que plantea ella.

Entrevistado 2: sí, absolutamente.

Entrevistado 3: sí, por supuesto.

Este juicio se relativiza al imaginar otras condiciones de desarrollo del subsector, en especial con la alternativa de ampliar el número de horas asignadas en el plan de estudios:

“Si nos amplían la cantidad de horas, los programas los podríamos cumplir sin ningún problema y el programa tal como está planteado no es malo, pero es la escasez de tiempo, si el tiempo el que a nosotros nos coarta, el tiempo...”

Al ser consultados por los criterios que, en su opinión, debieran considerarse para organizar los contenidos de los programas, los docentes estiman que el principal referente debe ser la continuidad de estos, es decir, la relación entre los contenidos trabajados en años anteriores y los que deben ser desarrollados en los niveles siguientes:

“Hay una parte que me quedó muy grabada porque es muy complicado empezar a ver estructura atómica en 2º medio al principio, cómo la enfoco, de qué manera, qué contenido, cómo les explico

algunas cuestiones que no tienen base. Cuando reviso el programa dice: profesor, no se detenga en este contenido porque los alumnos ya lo revisaron en 7º básico; si yo hago el diagnóstico entre mis alumnas que vienen de distintas escuelas, nunca lo vieron, entonces en 1º parte suponiendo que los alumnos tienen los conceptos básicos claros, yo tengo que enseñarlos, porque no los tienen, no los traen...”

Y señalan que deben invertir un tiempo considerable en nivelar los conocimientos de sus alumnos, antes de iniciar los contenidos correspondientes al nivel:

“Tengo que enseñar reacciones químicas, porque tengo que enseñar balance, no saben distinguir entre conceptos tan básicos para nosotros como átomo y molécula, elemento compuesto, no tienen idea, no lo saben, y me demoro, me demoro, me demoro”.

De manera que disminuye el tiempo destinado a desarrollar los contenidos del nivel y no se alcanzan a ver todas las unidades durante el año escolar:

“... que me diga alguien que haya visto todo el plan de 2º medio completito y que haya obtenidos excelentes resultados”.

La respuesta a esta interpelación es que la mayoría de los docentes logra pasar durante el año escolar sólo la mitad de las unidades consignadas en el programa de estudio.

Otro elemento que incide en este desarrollo parcial de los contenidos es la extensión de los mismos; al respecto los docentes consideran que algunos de ellos no son tan importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje y, por lo mismo podrían ser trabajados más superficialmente. Agregan que algunos de los contenidos son, además, inconsistentes con los conocimientos que mide la PSU y que la secuencia en que están presentados no es la adecuada:

“Estos programas son inconsecuentes con la forma en que se mide a los alumnos, con el conocimiento de los alumnos que es PSU, la secuencia en los contenidos algunos casos tampoco es la más adecuada en 2º y 3º”.

Los docentes desarrollan estrategias que les permitan trabajar de mejor manera los contenidos, atendiendo a las características y habilidades de sus alumnos y los requerimientos que imponen la PSU. La primera de ellas refiere al reordenamiento de los contenidos en los distintos niveles de la educación media:

Entrevistado 1: parte de 2º medio química orgánica, enlace químico como está ahí lo vemos en 4º medio, todo química orgánica en 4º medio.

Entrevistado 2: claro, y anda mucho más rápido.

Entrevistadora: quién más hizo este cambio.

Entrevistado 3: nosotros la cambiamos al electivo (...) yo la cambié al electivo, en vez de ver historia de la química, química orgánica.

Entrevistado 4: nosotros no podemos porque las niñas eligen entre química y física, entonces de los 12 segundos, a lo menos hay dos terceros que no tienen química tiene física, entonces tenemos que pasar el 1º y 2º porque... allá todas tiene química y biología. Tener química orgánica en 2º medio ya no

podemos ver disoluciones (...) eso yo lo veo en 3º y química orgánica yo para pasarlo bien, solamente en alcano y alquino me demoro más de un mes.

La segunda en tanto, alude a la elaboración de materiales propios tales como textos escolares y guías de trabajo:

“Entonces que hago, trabajo con mi propio material del Santillana, gracias a Dios tengo el acceso de fotocopiar hasta que me canse, pero en el fondo yo estoy haciendo mis propios textos”.

Como tercera estrategia, algunos docentes han modificado el plan de estudios con el objeto de disponer de más horas de clase para el subsector y poder así dar cumplimiento con los programas respectivos y, como señala un docente, con las propias exigencias de los alumnos:

“ellos se hicieron cargo (el establecimiento) de poner para el año 2006 una hora más de biología, de química y de física en 1º y 2º medio pagado por la congregación y para el próximo año se incluyen 3º y 4º medio en biología también, porque no tenemos otra alternativa. No tenemos otra posibilidad, (...) muchas niñas pedían más horas de biología, pedían más horas de química, entonces para el próximo año se tuvo que reducir en algunas otras asignaturas que son los electivos para poder darles esta hora extra que estaban pidiendo las alumnas en el común, para poder satisfacer esta demanda”.

En otros establecimientos, en cambio, las horas destinadas al subsector se circunscriben a las definidas en el plan de estudio de los dos primeros niveles de la enseñanza media, cuestión que según los docentes no sólo impide cumplir con los aprendizajes esperados en cada uno de ellos, sino que deja fuera del alcance de los alumnos, conocimientos que son fundamentales:

“... en 3º y 4º medio se pierde la continuidad de algunas de las ciencias, la biología prácticamente no se pierde en ningún establecimiento, pero sí pierden o la física o la química; hay habilidades que desarrollan ambas ciencias que son necesarias para más adelante”.

Con todo, en opinión de los docentes, existen contenidos que debieran abordarse más profundamente en los programas de estudio y que dicen relación con elementos matemáticos:

“... como muy bien decía la colega hay unidades en que no están contemplados los aspectos matemáticos que se relacionan con la química, como las leyes de los gases, la estequiometría, entonces se contempla dos unidades por decirlo así, dos horas, cuatro horas, pero resulta que cuando entra el concepto matemático ya ni son dos ni cuatro horas sino que se duplica el tiempo”.

En el contexto de las peticiones, algunos docentes señalan la necesidad de que el programa de estudio esté en sintonía con los textos escolares del nivel:

“Yo le pediría a este programa que hubiese una relación también con los libros de texto que los alumnos van a trabajar, porque hay una disociación entre los libros de texto y el guía que nosotros tenemos para el profesor”.

ACTIVIDADES PROPUESTAS

Para los docentes del subsector, la enseñanza de la química requiere, por su carácter de ciencia, de un aprendizaje eminentemente experimental; de ahí que las actividades sugeridas en el programa de estudio son consideradas centrales en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, las características de los cursos, generalmente numerosos, imponen limitantes para implementarlas. Los docentes señalan que es muy difícil trabajar con esa cantidad de alumnos en el laboratorio:

“Nosotros en el liceo tenemos todos los cursos 45 alumnos, yo no los puedo llevar a un laboratorio (...) solo, imposible, no hay nadie que me ayude, nadie que los controle...”.

Agregan además, que precisamente trabajar en un laboratorio con esa cantidad de alumnos les significa invertir mucho más tiempo del disponible, con el consecuente atraso en el tratamiento de otras materias:

“... una actividad de laboratorio a mí me consume 4 horas de clase, ese es el problema, ese es mi problema del laboratorio, entonces me voy quedando muy atrás en relación al programa, (...) yo hago una actividad que no dure más allá de 40 minutos y ellos ocupan el bloque completo, porque si lo hago más largo no alcanzan a hacerlo”.

También el comportamiento de los alumnos dificulta el desarrollo de las actividades de laboratorio:

“Trabajamos en la medida que es posible, dependiendo el curso que me toque, hay cursos que este año no fui a laboratorio con ellos, porque con un nivel de indisciplina inmanejable para un profesor, entonces no se pudo, con los alumnos que presentan un mejor nivel de disciplina sí”.

A estas limitantes, se agrega la falta de implementación de los laboratorios de los establecimientos:

“Elaboramos un texto para pasar todos los contenidos en función de experimentos, hasta el día de hoy no lo puedo usar, han pasado tres rectores por mi liceo han durado 5 años, todos inauguran el laboratorio de química, no hay una balanza, no existe una balanza”.

Por sobre estas dificultades, los docentes reconocen que utilizan algunas de las actividades propuestas en el programa de estudio, previa adaptación de las mismas:

“La mayoría modificadas, adaptadas, empiezo a trabajar con reactivos, no trabajo con muchos reactivos peligrosos, uno porque no tengo..... y dos porque también es más complejo poder controlarlos a todos para que no se vayan a accidentar”.

Como se observa, para los docentes, las actividades que requieren el uso de reactivos no resultan útiles por el riesgo que significa para los alumnos, y por ende generalmente no las implementan.

Por otra parte, aquellas actividades experimentales que requieren el uso del laboratorio, pero que son catalogadas por los docentes como fáciles o simples, son ampliamente utilizadas. Con todo, reconocen que este tipo de actividades las encuentran más en los textos escolares que en el programa de estudio:

Entrevistado 1: nosotros trabajamos más las actividades que vienen propuestas en el texto, una porque las maneja el alumno, ahorramos material para multicopiar las actividades y que, en definitiva, para

que el alumno aprenda algo del manejo del material del laboratorio, las actividades propuestas en el texto ayudan porque son simples.

Entrevistador: ¿y las del programa son muy complicadas?

Entrevistado 1: son más complicadas, el alumno tiene menos acceso a ellas, por lo tanto usamos las del libro porque el libro lo tienen, el programa lo tenemos nosotros con suerte...”

Entrevistado 2: igual las actividades uno las va adecuando más que nada con los textos que nos llegan porque uno se ahorra, entre comillas, material al estar multicopiando o sacando nuevo material, porque ellos tienen el libro, entonces se lee el experimento, se aplica y luego se lleva al laboratorio, pero es el experimento que aparece en el texto que nos entrega en el Ministerio”.

En consecuencia, los docentes señalan que trabajan mucho más las actividades propuestas en el texto escolar que en el programa de estudio:

Entrevistador: o sea en la práctica las actividades del programa no se están usando mucho.

Entrevistado 1: no.

Entrevistado 2: del programa no, es que uno al compararlas hay algunas que claro, en el programa hay algunas que vienen un poco más subidas en cuanto a materiales y todo, pero en el texto son casi lo mismo, o sea se cumplen los mismos objetivos.

En opinión de los docentes el desarrollo de las actividades sugeridas en los textos permite cumplir con los objetivos del programa de estudio y que los alumnos y alumnas logren los aprendizajes esperados.

En términos de su formulación, las propuestas de actividades son comprensibles para los docentes, al igual que la relación entre éstas y los contenidos a desarrollar en el nivel. Donde sí plantean cuestionamientos es respecto del orden de los contenidos y los requerimientos de implementación de las actividades:

“... hemos tenido que algunas cosas adecuarlas y ordenarlas, reordenarlas porque en el orden que vienen en el programa no nos sirve eso y lo mismo con las actividades, a lo mejor tener actividades un poco más aterrizadas a la realidad de cada uno”.

Respecto de los insumos que requieren algunas de las actividades, los docentes señalan que no sólo se trata de que el establecimiento no cuenta con los recursos para adquirirlos, sino también que existen dificultades para conseguir algunos de ellos:

“... nos hemos encontrado con la otra profesora con la necesidad de querer hacer la actividad pero empezamos a hacer las averiguaciones para ver si podemos encontrar el reactivo, porque en el colegio no lo tenemos, y resulta que aquí en Concepción no está, en las droguerías no lo tienen, hay que mandarlo a buscar, entonces son reactivos que aquí no encontramos y no los venden así tan fácilmente tampoco”.

Cabe señalar que algunas actividades propuestas en el programa de estudio plantean estrategias didácticas que según los docentes, se prestan para interpretaciones erróneas por parte de los estudiantes; el uso de técnicas participativas, donde el docente no está dictando materia, es

interpretado por los alumnos y alumnas como flojera de parte del profesor y, por ende, para los estudiantes esa clase no contribuirían al aprendizaje de los contenidos del subsector:

“... alguien planteaba aquí lluvia de ideas, de repente en el programa hay lluvia de ideas, cuando uno se.... lluvia de ideas: ah, la profesora no hizo clases hoy día, no pasó materia, cuando una hace una lluvia de idea, o hace un debate, no, no pasó, y los llevó a computación, no, estuvimos conversando”.

ORIENTACIONES y SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

Consultados acerca de las sugerencias de evaluación que entrega el programa, los docentes señalan que no constituyen un elemento de mucha utilidad y, por tanto, no son muy utilizadas. La crítica se centra en el enfoque de la evaluación, centrado en los procesos, y en el carácter grupal de la misma, características que no son congruentes con los enfoques evaluación de los sistemas de medición nacionales a los que deben someterse sus alumnos:

“el enfoque evaluativo que tiene aquí es un enfoque grupal, es un enfoque de trabajo más bien colaborativo y de procesos, (...) efectivamente a nosotros nos miden por el SIMCE, nos miden por la PSU porque son los que generan los ranking de los establecimientos, ... ahí no hay evaluación de procesos, no hay evaluación grupal, es individual, nuestros chicos quedan absolutamente en desventaja en relación a los otros”

Los docentes agregan que el tipo de actividades de evaluación propuestas en el programa de estudio, al no corresponder al formato de preguntas que se realizan en las pruebas nacionales como SIMCE y PSU, no ayudan a que los alumnos adquieran las destrezas necesarias para responder adecuadamente y con éxito dichas pruebas:

“y lo otro es porque pierden el entrenamiento de pruebas, o sea, mal que mal yo tengo 12 cursos por nivel, dos cursos (...) van a rendir la prueba y va a quedar en la universidad....”.

Del mismo modo, las evaluaciones de grupo no permiten, según los docentes, medir efectivamente los aprendizajes individuales logrados por sus alumnos:

Entrevistado 1: yo tampoco tengo la certeza del aprendizaje en el trabajo colaborativo, me genera desconfianza.

Entrevistadora: ¿y a los demás les pasa lo mismo?

Entrevistado 2: sí.

Entrevistado 1: uno se cuelga del que sabe.

Con todo, el juicio se relativiza y se reconoce que no todas las actividades de evaluación se proponen para ser desarrolladas en grupo; sin embargo, la crítica se traslada al la inversión de tiempo extra que requiere su implementación y los niveles elevados de exigencia de las mismas:

Entrevistado 1: en mi caso yo prácticamente nada (las actividades), no hay tiempo.

Entrevistado 2: están lejos de la realidad.

Entrevistado 3: lo que te decía él, por una parte, como son todas evaluación de trabajo colaborativo, no todas, la mayoría, hay algunos que vienen como sugerencias de pruebas, hay otras que son un nivel muy elevado que los alumnos no son capaces de desarrollar. Yo he intentado hacer debates, he intentado hacer exposiciones, en algunos cursos resulta en otros no resulta, entonces algunas de las actividades de evaluación yo las he replicado pero no todas, yo diría que una más o menos por nivel, no me sirven las demás...

Las facilidades que proveen las nuevas tecnologías a los alumnos para acceder a la información es visto por los docentes como un elemento que entorpece su labor evaluativa. Más específicamente, señalan que exigirles trabajos de investigación, tal como se propone en el programa de estudio, carece de valor formativo, en la medida que es muy poco lo que aprenden al copiar información de Internet y no la trabajan ni analizan:

Entrevistado 1: en el programa dice: pida a sus alumnos que investiguen acerca de tal tema, pero para los chiquillos ahora es súper fácil ir y sacar y cortar y pegar de Internet y qué es lo que realmente aprendió el muchacho, qué es lo que investigaron, al final es cortar y pegar y hacer un informe que esté más o menos presentable...

Entrevistadora: ¿usted está en desacuerdo con la idea que está detrás de este tipo de evaluación?

Entrevistado 1: Si, porque como que ellos al final no sacan nada en limpio, la enseñanza o lo que ellos aprenden de ir a ver una página en Internet y de repente abren una y en esa página encuentran todo, y no son tampoco capaces de buscar más información ni de resumirla, o sea de repente uno se encuentra con trabajos que dice ver figura 5 y la figura 5 no está por ninguna parte, entonces es fácil llegar cortar y pegar.

Frente a esta realidad, los docentes señalan no tener herramientas que les permitan detectar este tipo de práctica entre los alumnos y expresan su deseo de ser capacitados en estas materias:

“Lo que yo le pediría al Ministerio es si pudiera generar un nuevo programa de capacitación, a nosotros, pero ahora en el uso de las nuevas tecnologías, porque este problema que plantea de trabajo con copiar y pegar, existen varias técnicas de trabajo con los computadores que impiden que el alumno haga ese trabajo de copiar y pegar, pero la mayoría de los profesores no lo conocen”.

Especial mención hacen los docentes respecto de las actividades que buscan desarrollar habilidades de indagación científica en los alumnos; al respecto, se señala que el énfasis del programa de estudio en la implementación de este tipo de actividades resulta una exigencia difícil de cumplir por cuanto lograr que los alumnos comprendan su relevancia y utilidad demanda a los docentes mucho tiempo en explicaciones:

“... porque se requiere mucho tiempo para uno enseñarle al alumno que asuma la responsabilidad de hacer un trabajo científico, o sea, no es una cuestión de que uno los meta a tener a todo el curso trabajando con el método de indagación científica y que le de resultado, tal vez cuando ya lleguen a la universidad a lo mejor la van a poder aplicar; además, eso te sirve a ti para trabajar tal vez un contenido pero uno tiene que ir variando los métodos de evaluación, y ahí si no hay indagación científica entonces no estas haciendo nada”.

La percepción de algunos docentes es que el método de indagación científica está sobre dimensionado en el programa de estudio, cuestión que genera críticas descalificando su utilidad:

“... lo espectacular, lo máximo es el método de la indagación científica (...) si no hay método de investigación científica no existe nada, y los alumnos tienen que ser especialistas, los profesores especialistas en métodos de indagación científica y no hay absolutamente nada más importante ahora que el método de indagación científica, que yo encuentro que es un desastre para nosotros aplicarlo en la media”.

Los docentes señalan la necesidad de atender a las individualidades de sus alumnos y alumnas al momento de la evaluación de sus aprendizajes, lo que les significa utilizar un amplio repertorio de modelos de pruebas e instrumentos de evaluación y justifican así la menor utilización de las actividades de aplicación del método de indagación científica propuesta en los programas de estudio:

“Uno tiene que hacer pruebas formativas, tiene que hacer pruebas de desarrollo, pruebas de aplicación, tienes que hacer todo para que el alumno se vea enfrentado a una gama de metodologías o a una gama de tipos de evaluación donde él pueda, si no tiene habilidad para eso, tiene habilidad para lo otro, y vamos a darle la oportunidad a más alumnos para que puedan expresarse porque no todos tienen las mismas habilidades, entonces tenemos que pensar en las diferencias individuales”.

4.11. SUBSECTOR DE INGLES - SEGUNDO CICLO BASICA Y ENSEÑANZA MEDIA²

Para concretar el análisis se realizaron tres grupos focales con profesores en Santiago y La Serena, Cuarta Región. Dos de estos grupos corresponden a docentes de segundo ciclo básico (de Santiago y La Serena), y un grupo corresponde a docentes de enseñanza media (sólo de Santiago), pero que también suelen hacer clases en segundo ciclo.

ACCESO Y USO DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

En general, todos los docentes participantes de los grupos focales realizados, tanto de segundo ciclo básico como de enseñanza media, señalan que cuentan, al menos, con un ejemplar del Programa de Inglés correspondiente a su nivel disponible en el establecimiento en el que realizan clases. En términos concretos, el Programa se encuentra disponible en la Unidad Técnico Pedagógica, a la cual pueden acceder cuando lo estiman conveniente.

Parte de los docentes señalan contar, además, con un ejemplar personal del Programa en los niveles en que realizan clases. En algunos casos estos ejemplares los facilita el establecimiento, en otros son comprados directamente por los profesores.

“Yo compré el mío. Bueno, en el colegio hay, pero yo quería uno para mí porque en el colegio trabajamos con ese Programa [para planificar el año].”

Profesora Segundo ciclo

Finalmente, algunos docentes mencionan contar con un CD donde aparecen los programas de todos los subsectores y niveles. Este CD corresponde a aquel entregado a los establecimientos por parte del Mineduc.

En cualquier circunstancia, los docentes manifiestan tener fácil acceso a los Programas de Estudio del subsector de Inglés.

En este contexto, y como se confirmará más adelante, las dificultades con respecto al Programa no se encuentran en su accesibilidad sino que en su utilidad y aplicabilidad.

En general, los profesores manifiestan que utilizan los Programas de Estudio del subsector en forma circunscrita y limitada. Buena parte de ellos señalan que sólo lo ocupan como una guía orientadora para la planificación anual. Esto quiere decir que en la práctica lo revisan sólo una o dos veces en el año, generalmente en diciembre o enero, cuando proyectan el trabajo del año siguiente.

² El subsector de inglés se analizan e informan de manera integrada el segundo ciclo de básica con enseñanza media; a diferencia de los otros sectores comprendidos en este informe, las citas textuales se identifican según el nivel de enseñanza de los docentes que las emiten. Del mismo modo, se adiciona un punto final que da cuenta de los factores del sistema escolar y de las comunidades escolares que afectan la forma en que se utilizan los programas.

“Yo tengo que hacer las planificaciones de acuerdo a los planes y programas del ministerio porque así se nos mide. Yo tengo que hacer las planificaciones en diciembre, entonces en diciembre es cuando más ocupo el librito.”

Profesora Educación Media

“[Nosotros lo utilizamos] para planificar. (...) Lo tomamos en diciembre y planificamos en diciembre, enero. Planificamos para todo el primer semestre, o a veces para todo el año. Y después lo vamos viendo al término del primer semestre, [o a fines de año]. ¿Logramos lo que habíamos planificado?”

Profesora Segundo ciclo

Entre las razones que algunos profesores entregan para la utilización anual del Programa se encuentra el hecho de que, en general, resulta claro, ordenado y orientador para la definición de los objetivos y los temas centrales a abordar durante cada semestre.

“[Se usa] cuando uno tiene que planificar el plan anual o el plan semestral al comienzo del año, uno lo ocupa, porque la estructura que tiene [el programa] yo considero que está bien, los pasos a seguir. Está todo muy bien estructurado [para definir los objetivos del año].”

Profesora Segundo ciclo

Como contraparte, éstos mismos docentes perciben falencias en la organización, estructura y formulación del Programa, especialmente cuando deben planificar las sesiones particulares de clases con sus alumnos.

Los principales problemas que los profesores consultados perciben con respecto a los Programas dicen relación con el nivel de especificidad, funcionalidad y aplicabilidad de los mismos, especialmente al momento de planificar, diseñar y/o implementar las clases en concreto. Esto se debe a múltiples razones que tiene que ver con la forma en que se organiza, estructura y expresa el Programa.

En general, el Programa resulta poco funcional para los fines de guiar y orientar el diseño y/o desarrollo de una clase en particular debido a que se plantea de manera muy amplia y genérica, y a que carece de una estructura pedagógica ordenada y aplicable directamente. En las próximas secciones se profundizará sobre estos asuntos.

“Yo no saco nada con mirar todos los días este libro si estoy viendo otra cosa o estoy haciendo otra cosa un poco anexa a lo que dice el plan y programa. Entonces, si el ministerio quisiera que uno trabajara con este libro y lo manejara al revés y al derecho o lo viera todos los días, necesariamente el libro con el que se trabaja sería el mismo del alumno (...) sería más funcional [y más aplicable].”

Profesora Segundo ciclo

Dentro de este contexto, la utilización del actual Programa para una adecuada planificación clase a clase requeriría de la disponibilidad por parte de los docentes de un tiempo de trabajo, apropiación y “traducción” del Programa mismo. El problema es que los profesores carecen de dicho tiempo.

“Lo otro, diría yo, es que uno tiene que sentarse a leer eso (el programa) y tiene que tener tiempo para verlo. Y resulta que nosotros, sobre todo los profesores de colegio municipalizados, [no tenemos ese tiempo].”

Profesora Educación Media

“Para poder hacer eso yo necesito tiempo. Sabes tú que ese es un asunto que yo veo y yo lo tengo que decir aquí porque este es el Ministerio de Educación. Sabes que todo el mundo se tira la pelota aquí. Sabes tú que [en los colegios] esperan que nosotros trabajemos [y planifiquemos] en las casas. ¡Eso esperan!”

Profesora Educación Media

COMPONENTES DE LOS PROGRAMAS

Según los docentes consultados, los Programas de Estudio del subsector de Inglés poseen una estructura definida con secciones claramente identificables, y que permiten comprender los énfasis y grandes lineamientos hacia los cuales éstos apuntan en cada uno de los niveles de curso en que se desarrollan. En otras palabras, los Programas identifican y expresan claramente los objetivos y tipos de habilidades principales que deben abordarse en cada nivel. En definitiva, constituyen una base general sobre la cual después se puede empezar a trabajar.

“Este libro lo dice todo, son los contenidos mínimos, los objetivos fundamentales que se tienen que tener para entregar una base académica a los alumnos. Entonces, yo tomo esto como piedra para empezar a trabajar con lo demás.”

Profesora Segundo ciclo.

Sin perjuicio de lo anterior, los Programas presentan algunos problemas estructurales, y ciertas dificultades relacionadas con su especificidad, funcionalidad y aplicabilidad, especialmente cuando se requiere diseñar, planificar y/o implementar sesiones de clases en particular. Esto, según los profesores, se debe a múltiples razones entre las que cabe mencionar:

- La forma en que se expresan y operacionalizan las diferentes secciones del programa, especialmente los contenidos, actividades y sugerencias de evaluación.
- La forma en que se integran las diferentes secciones del Programa.
- La forma en que se plantean y definen las bases gramaticales del idioma Inglés dentro del Programa.
- La forma y profundidad con que se abordan las principales habilidades lingüísticas dentro del Programa, especialmente la comunicación oral y la comunicación escrita.

A continuación se explican y detallan éstas y otras razones.

En términos generales, los problemas estructurales que presentan los Programas de Estudio del subsector de Inglés tienen que ver con la escasa o nula presencia de propuestas de clases específicas que puedan ser aplicadas directamente por los profesores. Esto se relaciona con una operacionalización de los objetivos y contenidos propuestos de un modo abierto y flexible, que propone diversas estrategias y recomendaciones pedagógicas a los docentes, pero que no les entrega unidades pedagógicas listas para desarrollar. Por ejemplo, el Programa de 2° medio propone una serie de módulos a trabajar con los estudiantes los cuales identifican una habilidad principal a desarrollar, ciertos contenidos lingüísticos involucrados, y además sugiere diferentes actividades que pueden aplicarse en diferentes momentos de un mismo proceso de formación. Estas actividades, en general, se plantean de un modo amplio y genérico, y suponen un trabajo de elaboración posterior poder parte del docente para poder ser aplicadas. Es este trabajo posterior el que más complica a los profesores, quienes prefieren utilizar otros textos, más concretos, específicos y pedagógicamente organizados, para diseñar e implementar sus clases.

“Entonces aquí atrás tenemos los objetivos fundamentales, los objetivos mínimos que son interesantes, y los libros que uno encarga, que compra. Por ejemplo, el americano viene con lo mismo, viene exactamente con lo mismo, pero la gran diferencia es que está la unidad, viene el objetivo y viene el ejercicio, viene la planificación, viene la prueba, viene todo listo.”

Profesor Segundo ciclo

“Entonces termino planificando 5º, 6º, 7º y 8º, con el texto del alumno, y en base, claro, al objetivo grande del programa, pero termino planificando [clase a clase] en base al texto del alumno no a los planes y programas.”

Profesora Segundo ciclo

En definitiva, lo que el profesor pide es que las unidades temáticas vengan mejor organizadas y operacionalizadas, de manera tal que puedan ser aplicadas más fácil y directamente.

Otro problema relacionado con la estructura del Programa dice relación con la falta de integración pedagógica de las diferentes secciones entre sí. El Programa de cada nivel identifica ciertos Objetivos Fundamentales, Contenidos Mínimos Obligatorios y Aprendizajes Esperados. Por otra parte, explicita las principales habilidades lingüísticas y transversales que se abordarán y la forma en que se trabajarán con los estudiantes. También entrega una serie de recomendaciones metodológicas relacionadas con la realización de ciertas actividades genéricas y de ciertas evaluaciones de proceso y producto. Finalmente, propone módulos flexibles de actividades y evaluaciones posibles de implementar. El problema es que en ningún punto de esta secuencia se explicita ni desarrolla un ejercicio de modelamiento relacionado con el uso práctico de todos estos elementos en conjunto. Los módulos planteados son amplios y enuncian cada sección (habilidades, contenidos, actividades sugeridas, etc.) correctamente, pero no vinculan explícitamente el texto elegido con las funciones y los contenidos léxicos mencionados, así como tampoco desarrollan lo suficiente las actividades y/o tareas sugeridas de manera que a través de ellas se materialicen efectivamente los objetivos y contenidos perseguidos. En definitiva, no hay un trabajo explícito de vinculación entre una sección y otra, quedando la tarea de integración de las partes como una labor a cargo de los propios docentes, quienes no reciben suficientes guías y/o orientaciones al respecto.

“Yo creo que definitivamente debería haber una relación más directa entre las partes. Es decir, porque qué pasa, los planes y programas están segmentados, en la primera parte que son la explicación general, los propósitos, los objetivos, después se pasa a otra parte que son los contenidos mínimos obligatorios, después se pasa a otra parte que es la unidad. (...) [Todo] está muy formateado en el concepto de que primero va esto, después vamos a los contenidos. Entonces, no hay una relación directa entre esta parte y esta otra, [no hay una secuencia ni una integración entre las partes].”

Profesora Segundo ciclo

Según los profesores consultados, una de las características más relevantes de los Programas de Estudio del subsector dice relación con la falta de explicitación de las bases gramaticales del Idioma Inglés dentro de los mismos. Esto tiene que ver principalmente con la escasa explicitación y desarrollo de una secuencia curricular y pedagógica de los contenidos gramaticales en cada nivel. El problema principal radica en el hecho de que los contenidos gramaticales permanecen invisibles dentro del Programa y en que no se plantea un orden y una secuencia de cómo trabajarlos o abordarlos.

“Pareciera que el libro de 5º a 8 está basado solamente en lo que es comprensión lectora, comprensión auditiva pero lo que es gramática, nada. Nosotros como profesores de inglés somos los que de repente

hacemos un alto en el trabajo con el texto y empezamos a detallar algunas estructuras y algunas cosas, pero en el libro, digamos como instrucción, o como instrucción a seguir por el profesor no hay nada.”

Profesora Educación Media

Esta situación difiere de lo que ocurre con otros textos de Inglés que sí lo explicitan.

“Si tú tomas los libros de inglés, los libros de inglés para iniciar a los chicos en el aprendizaje del inglés, son muy didácticos, son muy simples, son muy entretenidos y son muy activos, pero este libro (el programa) es muy difícil de seguir. (...) Es muy desordenado. Fíjate tú que de repente estás en lo mejor y de repente tienes una estructura [gramatical] súper complicada como podría ser un presente perfecto, o de repente tienes un continuo.”

Profesora Educación Media

De este modo, los textos tipo propuestos tienden a mezclar diferentes tiempos verbales y expresiones lingüísticas, pero no se entregan recomendaciones ni orientaciones al docente sobre cómo ir trabajándolos progresivamente.

“Yo he trabajado con textos que uno les pide a las librerías y con ellos se sabe específicamente que voy a ver y el alumno también. Tiene la unidad, la presentación y tiene un objetivo gramatical que es lo que se ve en el comienzo del trabajo, pero los libros que manda el ministerio no tienen ninguna base gramatical, entonces mezclan demasiados tiempos.”

Profesora Segundo ciclo

Considerando lo anterior, lo que ocurre frecuentemente es que un mismo texto presenta ordenaciones gramaticales simples y otras más complejas, las que finalmente el profesor debe comenzar a ordenar y explicar por su cuenta para que los alumnos comprendan las bases gramaticales del idioma.

“Entonces el niño pregunta pero por qué esto. Entonces, uno tiene que entrar a explicar: ‘Mira, esto es futuro, esto es pasado’ y se pierde mucho tiempo en eso, que a lo mejor si yo le dijera: ‘Vamos a trabajar en esto, en esta unidad basado en presente simple, presente continuo’, que hubiese tenido una secuencia sería mucho más fácil.”

Profesora Segundo ciclo

Las percepciones anteriores parecen vincularse con la tendencia de buena parte de los docentes de idiomas a organizar parte de sus clases en función de la enseñanza- aprendizaje de la gramática.

Si bien esta tendencia se aleja de la propuesta curricular del Ministerio, en el sentido de que esta última concibe la gramática sólo como un medio que facilita la comprensión y la comunicación y no como un objetivo del proceso de enseñanza- aprendizaje, cabe señalar que igualmente aparece como importante visualizar de manera más directa y secuenciada los contenidos gramaticales en el Programa.

En la medida en que dicha secuenciación se haga más explícita y en que se entreguen orientaciones más claras y específicas sobre como abordar la gramática con los estudiantes, los profesores no sólo utilizarán más los Programas de Estudios, sino que también podrán comenzar a trabajar la gramática desde una óptica más cercana al enfoque curricular actual. En otros términos, la ausencia de una propuesta de trabajo gramatical en el Programa, sólo perpetúa la tendencia de muchos profesores a realizar un trabajo gramatical descontextualizado.

Según la opinión de los profesores consultados, otra de las características más relevantes de los Programas de Estudio del subsector de Inglés se relaciona con una falta de desarrollo de las habilidades comunicativas del idioma al interior de los mismos. En otras palabras, existe un abordaje insuficiente de las habilidades de comunicación oral y de comunicación escrita.

En general, la situación señalada anteriormente se debe a que los Programas de Estudio de Inglés privilegian el desarrollo de las habilidades receptivas por sobre las productivas, es decir, de la comprensión lectora y auditiva por sobre la producción oral y escrita. Para justificar esta opción se suele señalar en los Programas que las habilidades receptivas contribuyen a desarrollar la competencia general comunicativa y que, en primera instancia, son ellas las que sientan las bases del lenguaje oral y escrito que se desarrolla posteriormente. Si bien esta óptica puede resultar válida en términos teóricos y generales, en la práctica no termina de convencer a varios de los docentes consultados.

Existen profesores de idioma extranjero que trabajan las habilidades comunicativas con sus estudiantes de un modo mucho más desarrollado que aquel que se propone en los Programas de Estudio. Esto ocurre desde los primeros niveles de segundo ciclo básico y también en la enseñanza media.

“Nosotros enseñamos un inglés comunicativo. A las niñas de básica nosotros no le hablamos de presente simple, les hablamos de ‘Let’s talk about’. Entonces cuando nosotros vamos a hablar sobre el presente simple que los sabemos nosotros los profesores, en la pizarra nosotros no le ponemos ‘The use of present simple’. Nosotros les ponemos ‘Let’s talk about daily routings’.

Profesor Educación Media

La divergencia entre los Programas y las prácticas docentes, nuevamente aleja a los profesores de la propuesta curricular y los acerca a otras propuestas educativas y/o textos de formación.

“[Yo tengo dos horas de Inglés a la semana en cada curso]. Entonces, de esas dos horas tienes que dedicar el 80% a que el alumno no produzca mucho pero que entienda. ¡Y en 4º quieren que salga hablando! Si durante toda su etapa en el colegio estuviste 20% supuestamente, dedicado a las actividades productivas, entonces las habilidades productivas difícilmente se desarrollarán. No sé, es como contradictorio. Por eso yo creo que a lo mejor uno no presta mucha atención [al Programa]. Igual uno lo lee, lo maneja y sabe cual es el objetivo, la base que quiere el Programa, pero creo que de ahí cada uno toma su propio camino.”

Profesora Segundo ciclo

CONTENIDOS DE LOS PROGRAMAS

Como se señalaba anteriormente, buena parte de los profesores consultados señalan que no sólo se proponen trabajar las habilidades receptivas con sus estudiantes sino que también las productivas. Dentro de este marco, surge una crítica al excesivo protagonismo de la comprensión lectora y auditiva que presentan los Programas, en comparación con la comunicación oral y escrita.

“Si uno piensa en 7º y 8º, todo está basado en comprensión lectora y comprensión auditiva, pero no se puede pasar todo el tiempo con comprensión lectora y comprensión auditiva, uno tiene que buscar otras cosas.”

Profesora Segundo ciclo

Lo que se esperaría, entonces, es que todas las habilidades lingüísticas se desarrollen con relativo equilibrio.

“Sería como el ideal que el texto tuviera las cuatro, las cuatro habilidades (...) y esos libros generalmente, por ejemplo cubren para las cuatro habilidades que uno tiene que potenciar del alumno, sería el ideal también que se hiciera un texto donde tuviera las cuatro habilidades a la par.”

Profesor Segundo ciclo

Al respecto de este cambio, cabe aclarar que no se trata necesariamente de reducir el nivel de desarrollo propuesto para las habilidades receptivas en los Programas, sino más bien de aumentar en cierta medida el desarrollo de las productivas, especialmente de la comunicación oral.

Para cumplir con el cometido anterior, los Programas de Estudio debiesen comenzar a desarrollar el Inglés comunicativo desde 5º básico en adelante.

“Por ejemplo, al programa de 5º debería agregársele un poco de producción, expresión oral y expresión escrita.”

Profesora Segundo ciclo

Esto supone una modificación tanto de los objetivos y contenidos presentes en el curriculum, como de las habilidades, contenidos, orientaciones metodológicas y actividades que se proponen en los Programas.

“El libro está focalizado de una manera que al menos a nosotros en nuestro colegio el inglés lo vemos de otra forma. (...) nosotros enseñamos un inglés comunicativo. A las niñas de básica nosotros no le hablamos de presente simple, les hablamos de ‘Let’s talk about’. Entonces cuando nosotros vamos a hablar sobre el presente simple que los sabemos nosotros los profesores, en la pizarra nosotros no le ponemos ‘The use of present simple’. Nosotros les ponemos ‘Let’s talk about daily routings’.

Profesor Educación Media

Otro asunto relevante de considerar con respecto al tratamiento de los contenidos se relaciona con la Cobertura y Progresión Curricular de los Programas. Al respecto, buena parte de los docentes consultados que realizan clases en el segundo ciclo básico manifiestan que los objetivos y contenidos curriculares de 5º y 6º son bastantes básicos y alcanzables por la mayoría de los niños en esa edad. Incluso algunos de ellos agregarían más elementos y contenidos a los Programas de dichos cursos.

Esta percepción dista radicalmente de la visión que prima con respecto a los objetivos y contenidos propuestos para 7° y 8° básico. Estos objetivos y contenidos resultan ser bastante amplios y ambiciosos, y muchas veces es difícil lograr su total cobertura.

“En 8º es muy grande, muy amplio, demasiados contenidos. (...) En 5º sobra espacio, uno agrega otras cosas”.

Profesor Segundo ciclo

De las percepciones anteriores, es posible inferir que el mayor salto en la progresión curricular de los Programas se manifiesta entre 6° y 7° básico, siendo la transición entre ambos niveles una de las mayores problemáticas de adecuación curricular que los docentes se ven obligados de afrontar durante el segundo ciclo. Dentro de este marco, los profesores esperan una mayor gradualidad curricular entre 5° y 8° básico.

“No hay una evolución desde 5º a 8º. (...) Es necesario que haya una mayor gradualidad, sobretudo, entre 6º y 7º. [Porque cuando los contenidos son de] 5º y 6º, son mínimos, en algunos casos son mínimos, pero cuando es 7º y 8º ya no son tan mínimos.”

Profesora Segundo ciclo

Con respecto a la propuesta curricular en enseñanza media, cabe señalar que los profesores manifiestan diferentes opiniones dependiendo de las características de los alumnos y los establecimientos en que realizan clases. Aquellos profesores que trabajan con alumnos más vulnerables y/o que presentan mayores dificultades de aprendizaje señalan que la cobertura curricular es ambiciosa y compleja de alcanzar, ya que deben ocupar mucho tiempo en nivelar a los estudiantes con contenidos propios de la enseñanza básica.

“[En mi establecimiento] hay alumnos que vienen de distintos colegios. Hace tres años que tiene existencia este colegio, entonces todavía hay unas lagunas tremendas. No está homogéneo totalmente, algunos no saben distinguir, por ejemplo, pronombres personales, cosas tan simples como esas.”

Profesora Educación Media

Dentro de este marco, los contenidos y tipos de textos que se proponen resultan difíciles de abordar por los estudiantes. Es el caso de lo que sucede con alumnos de 3° medio.

“Yo creo que los libros de media, o sea, los de 3º medios son mucho para ellos. Es mucha lectura (...) Y ver lectura en inglés y una hoja, y después otra hoja más y otra, y otra y otra, [es demasiado]. Además, el vocabulario que ellos ven (...) es tremendo, demasiado demandante [para su nivel], muy exigente.”

Profesora Educación Media

Como contraparte, los profesores que realizan clases con estudiantes mejor preparados consideran que la propuesta curricular es más alcanzable, aunque critican el excesivo énfasis que se hace en el desarrollo de las habilidades receptivas, en comparación con las productivas. Estos docentes prefieren “salirse” de la propuesta curricular ministerial para incluir en sus clases un mayor tratamiento de la producción oral y escrita.

ACTIVIDADES PROPUESTAS

En términos generales, las actividades sugeridas en los Programas de Estudio constituyen una base general para comprender el tipo de actividades pedagógicas que pueden realizarse con los estudiantes durante el desarrollo de las clases de Inglés. Dentro de este marco, los Programas proponen diversas alternativas genéricas para trabajar las distintas habilidades lingüísticas, especialmente las receptivas, en diferentes momentos del proceso de formación. Por ejemplo, los Programas distinguen entre actividades de pre lectura, de lectura y de post lectura lo que constituye una guía útil para realizar las planificaciones anuales o semestrales por parte de los docentes.

Sin perjuicio de lo anterior, y como se ha señalado más arriba, el problema de los Programas, y por ende también de las actividades, es que están formulados de manera amplia y genérica y que dicha formulación no es directamente aplicable en una sesión de clases. Lo anterior implica, que si un profesor desea utilizar alguna de las actividades del Programa en su clase debe destinar tiempo a su especificación y /o reformulación. El problema es que el docente carece de ese tiempo.

Por otra parte, algunos docentes manifiestan que el tipo de actividades propuestas en los Programas se aleja de los énfasis pedagógicos que ellos desean establecer en su clase. Es el caso de los docentes que desean desarrollar de manera más decidida las habilidades de producción oral y escrita de sus estudiantes.

“Mira, la verdad es que nosotros las actividades tampoco las vemos. Cuando nosotros hacemos la planificación, como dice la colega es una vez al año cuando planificamos, y las actividades a lo mejor pueden quedar escritas en el papel, en la planificación misma. Pero a la hora de los que hubo, en realidad, uno siempre usa más las actividades que sabe que dan resultado y que a los chiquillos les gusta, y que justamente van más por la parte comunicativa.”

Profesor Educación Media

Finalmente, algunos docentes expresan que muchas veces las actividades sugeridas en los Programas se alejan de los intereses propios de los niños y jóvenes que pertenecen a las actuales generaciones de alumnos.

“Los temas no están de acuerdo a los intereses de los chiquillos. Es muy importante que las lecturas estén de acuerdo a los intereses de la edad, eso es muy importante, porque si no caemos en el aburrimiento y el niño termina apestado.”

Profesora Segundo ciclo

Frente a la falta de especificidad, funcionalidad y/o aplicabilidad de las actividades sugeridas en los Programas dado su carácter amplio y genérico, y debido a que muchas veces estas actividades se alejan de los propósitos educativos de los docentes o de los intereses de los estudiantes, resulta necesario repensar, y replantear en parte, la forma en que se presentan las actividades al interior de los Programas.

En primer lugar, para los docentes consultados es importante que exista y se asegure cierta cantidad y diversidad de actividades sugeridas.

“Yo creo que para cualquier profesor es importante, no solo para nosotros sino que para todos, que haya una gran cantidad de actividades.”

Profesora Segundo ciclo

Esto supone ofrecer variadas alternativas de actividades relacionadas con el desarrollo de las distintas habilidades lingüísticas. Es decir, sugerir actividades de comprensión lectora y auditiva, pero también de expresión oral y escrita. Por otra parte también supone especificar actividades que aborden y desarrollen las bases gramaticales del idioma Inglés.

“Las actividades tienen que ser distintas, tienen que estar más orientadas a la parte comunicativa más que a la parte gramatical, y también a realizar proyectos. Hacer que los chiquillos hagan esas disertaciones. ¡Eso es fantástico!

Profesor Educación Media

En segundo lugar, en opinión de los profesores estas actividades deben resultar atractivas y motivadoras para los estudiantes. Esto supone repensar la pertinencia y atingencia de las tareas que se proponen.

Al respecto, y considerando las características de las actuales generaciones de alumnos, un profesor señala que sería importante incluir actividades donde el uso de nuevas tecnologías sea el protagonista. Por ejemplo, los Programas podrían proponer que los alumnos utilicen software de idiomas y/o que aprovechen distintos recursos disponibles en Internet (páginas de revistas, de temas de interés para el estudiante, youtube, etc.) para mejorar su conocimiento y dominio del Inglés.

“Tienen que ser actividades entretenidas, motivadoras. Además que nosotros tenemos que luchar contra la competencia de lo que es computacional. Entonces los niños se aburren con tanto papel y lápiz, les parece fome. Entonces por eso yo creo que igual a lo mejor deberíamos pensar en algo más con tecnología, computación [e Internet].”

Profesor Segundo ciclo

Por otra parte, algunos docentes manifiestan que se debiesen incluir sugerencias de lectura y audición que sean más atractivas para los alumnos. Al respecto, es importante que las alternativas de textos ofrecidas en los Programas no sólo sean diversas en cuanto al tipo de texto ofrecido (canción, trabalenguas, cuento corto, noticia, etc.), sino que también sean más pertinentes con los gustos musicales, temáticos y culturales de las actuales generaciones.

“Los temas no están de acuerdo a los intereses de los chiquillos. Es muy importante que las lecturas estén de acuerdo a los intereses de la edad, eso es muy importante, porque si no caemos en el aburrimiento y el niño termina apestado. (...) Por ejemplo, yo trabajo en 8º con música, canciones. Y en los programas por ejemplo, uno ve canciones que son muy antiguas que a los niños no les gustan. En 8º sale ‘Yesterday’ y ‘Oh my loving’, pero ni pescan a Los Beatles.”

Profesora Segundo ciclo

Considerando todo lo anterior, buena parte de los docentes consultados señala que, junto con asegurar la diversidad, atractivo, pertinencia y atingencia de las actividades propuestas en los Programas, es necesario que éstas se planteen de un modo más específico, funcional y directamente aplicable a la sala de clases. Sólo de esa manera los Programas serán más útiles para la labor docente.

“Se me acaba de ocurrir otra idea. Que tal si en lugar de hacer un libro de programa como el de 1º medio, en vez de ser pura teoría, porque no me muestra mejor cómo debo hacer las cosas, que tal si fuera un libro de puras actividades de cómo yo debería hacerlo, pero hechas [más concretas más aplicables].”

Profesor Educación Media

ORIENTACIONES Y SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

Con respecto a las sugerencias de evaluación explicitadas en los Programas, algunos de los profesores consultados manifiestan que si bien toman en cuenta las orientaciones generales señaladas, echan de menos una mayor variedad y especificidad en las propuestas. En general, son pocas y se plantean de un modo que resulta poco aplicable directamente a la sala de clases.

“Yo pienso que son buenas porque igual me baso en ellas para trabajar, con listas de cotejo o con trabajo en grupo. Son buenas, me gustan mucho a mí, pero pienso que debería haber más tipos de evaluación, [y deberían ser más directamente aplicables en la sala de clases].”

Profesora Segundo ciclo

Dentro de este marco, en la medida en que las sugerencias de evaluación se diversifiquen y se especifiquen mayormente, se producirá una mayor utilización de las mismas al momento de diseñar, planificar y/o implementar las instancias de evaluación. Mientras tanto, los docentes preferirán utilizar otras fuentes de información y recursos pedagógicos para materializar la evaluación de sus estudiantes.

“La verdad de las cosas es que yo tampoco las he mirado, yo insisto en ese sentido, no he mirado las evaluaciones. Lo que pasa es que, será a lo mejor por desinformación, pero yo tengo hartos instrumentos de evaluación que están muy up today (...) y que los bajo de Internet.”

Profesora Educación Media

Para obtener una idea más concreta con respecto a cómo debieran formularse las sugerencias de evaluación en los Programas, vale la pena considerar cuáles son las habilidades lingüísticas más evaluadas y cuáles son los tipos de evaluación más utilizados por los profesores.

En general, los docentes consultados varían con respecto a las áreas y/o tipos de habilidades lingüísticas que mayormente evalúan.

Algunos profesores privilegian la evaluación de la comprensión lectora y auditiva (en consonancia con la actual propuesta curricular), y consideran difícil concretar la evaluación de las habilidades expresivas del idioma.

“Las pruebas son combinadas, es comprensión lectora y comprensión auditiva y se evalúa distinto las dos veces. También hay preguntas de desarrollo y es ahí donde se ve la parte gramatical. Lo que es la parte de comunicación oral, es difícil de evaluar.”

Profesora Educación Media

Otros tienden a evaluar con mayor protagonismo la comunicación oral (alejándose de la actual propuesta curricular del Mineduc).

Yo trabajo diferente. (...) Nosotros evaluamos la parte oral. En las niñas puede ser a través de una dramatización, puede ser una verdadera obra de teatro, que obviamente nosotros la hacemos que duren minutos porque son 45 niñas.”

Profesor Educación Media

Finalmente, hay algunos que privilegian la evaluación de las bases gramaticales del idioma en forma descontextualizada, o que evalúan los contenidos léxicos en forma separada de la comprensión lectora propiamente tal.

“Nosotros trabajamos harto el vocabulario porque nos hemos dado cuenta [que]... vamos a entender más en al medida en que manejamos más palabras. O sea, las niñas necesitan más palabras, entonces nosotros les damos cada cierto tiempo una guía de puras palabras.”

Profesora Educación Media

Considerando esta diversidad de docentes, los Programas de Estudio en general y las orientaciones de evaluación en particular, debiesen formularse de manera tal que puedan “enganchar” a cada uno de ellos con propuestas específicas de trabajo en el aula en las áreas o temáticas que son de su interés.

En términos concretos, esto significa que cada Programa debiese proponer estrategias específicas de evaluación de la comprensión lectora y auditiva, de la comunicación oral y escrita, y también de la gramática y de los contenidos léxicos.

En síntesis, los Programas de Estudio no pueden circunscribirse sólo a la entrega de orientaciones generales de evaluación de proceso y de producto. Junto con ello, se han de proponer ejemplos concretos de evaluación en cada área relevante y propia de la enseñanza del idioma Inglés.

Cada uno de estos ejemplos debiese especificar métodos de evaluación que sean directamente aplicables a la realidad de la sala de clases, incluyendo ejemplos específicos de evaluación de alumnos con necesidades educativas especiales.

“Siempre tenemos a alguien que tiene problemas de aprendizaje, que necesita una evaluación diferenciada, entonces también sería bueno pensar y sugerir instancias de evaluación para ellos.”

Profesora Segundo ciclo

FACTORES PRESENTES EN EL SISTEMA ESCOLAR Y/O EN LAS COMUNIDADES ESCOLARES QUE AFECTAN LA FORMA EN QUE SE UTILIZAN LOS PROGRAMAS

Durante el proceso de revisión y análisis de los grupos focales realizados con profesores del subsector de Inglés no sólo fue posible reconocer y seleccionar ciertos juicios que estos docentes manifiestan con respecto a los Programas de Estudio en particular, sino que también fue posible observar y analizar ciertas opiniones que estos mismos educadores manifiestan en otros ámbitos.

Dos son los ámbitos sobre los cuales vale la pena detenerse: El funcionamiento del sistema escolar en general y el funcionamiento de las comunidades educativas en que están insertos. La percepción que tienen los docentes sobre ambos asuntos afecta la forma en que se implementan finalmente los Programas.

Los profesores consultados se manifiestan con respecto a dos aspectos relevantes del Sistema Escolar en general que afectan directamente al proceso de implementación curricular del subsector de Idioma extranjero: Las diferencias en cuanto al año de inicio y la cantidad de horas semanales que se

tienen para la enseñanza- aprendizaje del Inglés entre los establecimientos, y la falta de horas para diseñar y planificar clases que existe en la mayoría de ellos.

En primer lugar, los docentes señalan que una de las principales dificultades que se perciben en el sistema escolar para la implementación de los Programas tiene que ver con la diversidad de realidades existentes con respecto al año de inicio y la cantidad de horas semanales que los estudiantes tienen para el aprendizaje del Inglés.

En cuanto al año de inicio, la mayoría de las escuelas subvencionadas ofrece formación en Inglés a partir del segundo ciclo básico. Esta realidad es coherente con la exigencia del Mineduc de contar con formación obligatoria del idioma desde 5° en adelante.

Sin perjuicio de lo anterior, resulta frecuente encontrar algunos establecimientos que comienzan su enseñanza durante el primer ciclo básico, o incluso desde pre kinder o kinder.

“Yo trabajo con niños desde kinder hasta 4º básico, y desde 5º considero un poco más el Programa del Ministerio. Pero de pre kinder a 4º básico tenemos programas propios y trabajamos con un texto [distinto].”

Profesora Segundo ciclo

Esta disparidad de realidades, genera diferencias entre los estudiantes presentes en el sistema con respecto a las oportunidades para aprender el idioma, a la vez, que relativiza la pertinencia de los Programas elaborados por el Mineduc. Puede que un profesor que inicia la enseñanza del Inglés con sus alumnos en 5° básico considere el Programa como muy adecuado, pero otro profesor que forme a sus estudiantes desde 1° básico lo considere como muy general y/o elemental. Del mismo modo, un docente de un liceo al que ingresan alumnos en 7° puede encontrarse con situaciones de aprendizaje tan diferentes, que deba adaptar las propuestas del Programa de múltiples maneras.

“Ahí hay alumnos que vienen de distintos colegios, (...) entonces, todavía hay unas lagunas tremendas, no está homogéneo totalmente.”

Profesora Educación Media

En este caso, si el nivel de dominio del idioma demostrado por los nuevos estudiantes es demasiado elemental, el Programa de 7° básico se hace inoperante, lo que exige modificar sus planteamientos, utilizar Programas de años anteriores y/o recurrir a otras fuentes de información y apoyo.

“Mira, lo que pasa es que en nuestro colegio las niñas llegan en 7º el primer año, y en general, ellas no entienden nada la primera clase. Siempre la clase es 100% en inglés, y yo creo que lo primero y lo único que entienden es tu nombre y nada más. Entonces hay que nivelar.”

Profesora Segundo ciclo

A las complejidades anteriormente mencionadas, se suma el hecho de que no todos los establecimientos cuentan con la misma cantidad de horas semanales de clases de Inglés. Si bien el Ministerio ha establecido un número de horas mínimo y obligatorio que varía entre 2 y 4 horas semanales según el nivel de curso de que se trate, algunos establecimientos ofrecen más horas de formación del idioma. Esta situación genera nuevas disparidades. Por ejemplo, un docente que cuenta con el mínimo de horas de formación en 8° básico (3 horas) tendrá menores posibilidades de lograr cobertura curricular en el nivel que aquel que tenga 4 o 5 horas semanales de formación.

Por lo mismo, y como lo señala un profesor de La Serena, no se puede pretender que la enseñanza-aprendizaje del Inglés sea idéntica para todos. En este contexto, es necesario que los Programas del subsector sean lo suficientemente flexibles como para ser útiles a diferentes realidades.

“No podemos tratar de que seamos todos iguales, porque todos tenemos distinta cantidad de horas [y empezamos a enseñar el Inglés en niveles de curso diferentes].”

Profesora Segundo ciclo

Pasando a otro tema, la mayoría de los docentes consultados señala que otra de las principales dificultades que se perciben en el sistema escolar tiene que ver con el escaso tiempo con que cuentan para diseñar y planificar sus clases. En general, a buena parte de los profesores de establecimientos subvencionados no se les reconoce ni programa dentro de su jornada laboral un tiempo para preparar su trabajo. Tampoco para evaluar y/o calificar. Esto complica enormemente a los docentes y repercute en la calidad final de lo que se realiza en el aula.

“Y yo lo encuentro aberrante y lo digo, esa es la palabra, aberrante, que a un profesor le consideren hora de trabajo sólo cuando está frente al curso, y no cuando está corrigiendo las pruebas [o planificando]. No, eso realmente no es trabajo. Cuando uno está preparando un material, uno gasta plata de su bolsillo para comprar cartulina, pegamento, y tantas cuestiones y todo, para hacer la clase bonita, dinámica, atractiva. Pero sabes tú que aquí nadie quiere tomar el toro por las astas. Aquí ya no se puede pensar que un profesor trabaja sólo cuando está frente al curso.”

Profesora Educación Media

Considerando la situación señalada, en la práctica los profesores planifican sus clases en algunos momentos o espacios libres o durante los fines de semana, realizándolo con lo que tienen a mano y con aquello que les resulte más funcional y directamente aplicable, pero no necesariamente con lo que es pedagógicamente más adecuado.

“Nosotros como profesores, por ejemplo, nosotros tenemos apenas dos horas a la semana para planificar, [y si es que]. (...) Cuando nosotros queremos enfocar o atrevernos a hacer un cambio, o queremos cambiar el enfoque de enseñanza, requerimos de más tiempo para investigar, para buscar material, para adaptar actividades. [Pero carecemos de ese tiempo].”

Profesora Segundo ciclo

De este modo, los docentes se encuentran limitados en su accionar, pero no sólo producto de la falta de tiempo para planificar sino que, muchas veces, también debido a una falta de preparación o capacitación en el tema. Como señala uno de los profesores consultados:

“Yo creo que tenemos los suficientes mecanismos como para poder encontrar las actividades en los textos que nosotros queremos aunque nos tome tiempo, pero yo si creo que debería gastarse mucho más tiempo en capacitación [para la planificación].”

Profesora Educación Media

Dentro de este contexto, resulta fundamental que a nivel del sistema escolar en su conjunto se promueva y establezca un mayor tiempo para la planificación de clases y para la capacitación curricular de los docentes. Por otra parte, también es importante que quienes diseñan los Programas estén conscientes de las limitaciones prácticas que presentan los profesores para planificar, y de la necesidad que éstos tienen de contar con un Programa que plantee propuestas de clases más específicas y directamente aplicables.

Los profesores perciben una serie de problemáticas al interior de sus propias comunidades educativas que dificultan y/o complejizan la implementación de las temáticas presentes en los Programas de Estudio del subsector de Inglés.

En primer lugar, algunos de los docentes consultados señalan que las características sociales y culturales de sus estudiantes dificultan la enseñanza- aprendizaje del Inglés. Se trata de alumnos que pertenecen a grupos vulnerables que incluso se comunican en un castellano elemental.

“Estamos en un colegio donde a veces malamente hablan castellano. Entonces, también tenemos que ubicarnos en ese contexto.”

Profesora Segundo ciclo

En este contexto, el profesor de idiomas suele ser el único adulto que se comunica con los estudiantes en Inglés.

“Nosotros somos las únicas personas que les hablamos en inglés. Entonces, de un día para otro es súper comprensible que no entiendan lo que uno les está diciendo, porque no tienen otra persona que les hable en el idioma.”

Profesora Segundo ciclo

En el caso de este tipo de establecimientos y alumnos, el profesor se ve limitado por las circunstancias a materializar sólo una parte de las propuestas del Programa, y por lo mismo, debe buscar otras actividades y sugerencias de evaluación, más sencillas y mayormente especificadas.

Además, la realidad social y cultural de sus educandos genera necesidades educativas particulares que en otros ambientes no se plantean.

“Ahora, mi preocupación fundamental es por el tipo de alumno que tengo. Recuerden que mi colegio está en pleno centro de Renca, que no es lo mismo enseñar ahí que enseñar en el Saint George o en el Carmela o que en el tuyo. Entonces, mi preocupación fundamental es que los cabros desarrollen una actitud positiva hacia el inglés, porque muchos no la traen. Y a partir de esa actitud positiva tratar de que venzan ese miedo que hay a decir una palabra en inglés en público.”

Profesora Educación Media

Estas necesidades repercuten en el tipo de objetivos que se persiguen, en las características de las actividades que finalmente se implementan, y en la forma en que el docente se relaciona con los otros integrantes de la comunidad educativa, entre otros.

“Yo trabajo en el sector popular, yo trabajo en La Granja, yo cuando partí al principio los apoderados estaban espantados porque yo hacía la clase en inglés y reclamaban, e iban y me decía, pero profesora usted por qué hace la clase en inglés y yo les decía: Perdón pero yo hablo en inglés, qué quiere que le haga, que les hable alemán, en chino. No sé, yo hablo inglés entonces tengo que enseñar inglés. La única parte, la única oportunidad que estos chicos tienen de aprender inglés es estas dos horitas que tenemos, en 5º dos horas. Entonces fue un proceso de cambiarles un poco la mentalidad a los apoderados.”

Profesora Segundo ciclo

Todo lo anterior exige que quienes están encargados de diseñar los Programas de Estudio del subsector propongan orientaciones atingentes a las diferentes realidades del país, con especial preocupación por las poblaciones más desventajadas. Al respecto, junto con plantear estrategias

generales para el abordaje de las diferentes habilidades en los distintos niveles de curso, valdría la pena incluir una sección que entregue sugerencias específicas para el trabajo con alumnos desaventajados, con problemas de aprendizaje y/o deprivados socialmente.

Pasando a otro tema, en buena parte de los establecimientos del país la gran mayoría de los docentes de otras disciplinas carece de un dominio básico del Inglés. Esto significa que al interior de las comunidades educativas no existe una cultura o masa crítica que maneje dicho idioma (apenas lo domina el profesor del subsector).

“Por lo mismo nosotros estamos pensando en el colegio de capacitar a todos los profesores en un nivel básico de inglés, así como se capacitó cuando entramos a [utilizar] la tecnología computacional. (...) Nosotros pensamos hacer lo mismo pero en inglés. Entonces, ya partimos con un curso de capacitación para profesores de 1º a 4º básico en una primera etapa. (...) Trabajamos en un nivel básico porque después los van a mandar a un Instituto, no sé si al Británico o al Norteamericano, a que tomen un curso más serio, más formal. La idea es entre más cantidad de personas hablen inglés dentro del colegio, más posibilidad de que los chiquillos se vayan mimetizando [con el idioma]. Como proyecto el director está entusiasmado con esta idea.”

Profesora Segundo ciclo

Considerando lo anterior, con respecto a la enseñanza- aprendizaje del Inglés **lo que existe es** una demanda social de formación en el área proveniente de la sociedad en general, y de ciertas instituciones y personas, más que desde el interior de las escuelas mismas. Dentro de este marco, los establecimientos escolares se ven impelidos a “hacer algo”, en condiciones de preparación relativa y con una cultura completamente ajena.

En este punto, se visualiza y comprende cómo algunos factores y elementos externos a los Programas de Estudio afectan la forma en que finalmente se utilizan. Esto más allá de su estructura, organización y formulación propiamente tales.