



Ministerio de
Educación

Gobierno de Chile

Centro de Estudios
MINEDUC



EVIDENCIAS PARA POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN

Selección de Investigaciones Tercer Concurso FONIDE

EVIDENCIAS PARA POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN

Selección de Investigaciones Tercer Concurso FONIDE

Centro de Estudios Mineduc
División de Planificación y Presupuesto
Ministerio de Educación de Chile

Evidencias para Políticas Públicas en Educación:
Selección de Investigaciones Tercer Concurso FONIDE

ISBN: 978-956-292-303-3
Registro de Propiedad Intelectual N° 206181
Ministerio de Educación, República de Chile
Alameda 1371, Santiago
Tel. 390 4000 – Fax. 380 0317

Coordinación general: Macarena de la Cerda V.
Corrección de estilo: Daniela Ubilla R.
Diseño, diagramación y producción: Esteban Pino E.
Fotografías de portada y contraportada: MINEDUC
Impresión: ALVIMPRESS

La publicación se encuentra disponible en www.fonide.cl.

Se autoriza su reproducción, siempre y cuando se haga referencia explícita a la fuente.

“Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC”.

“Siempre que es posible, el presente Informe intenta usar un lenguaje inclusivo y no discriminatorio. Sin embargo, con el fin de respetar la ley lingüística de la economía expresiva y así facilitar la lectura y comprensión del texto, en algunos casos se usará el masculino genérico que, según la Real Academia de la Lengua Española, se acepta como representante de hombres y mujeres en igual medida”

AGRADECIMIENTOS

Esta publicación es fruto del trabajo generoso de muchas personas.

Agradecemos a los profesionales e investigadores, tanto del Ministerio de Educación como de otras instituciones, que participaron como evaluadores en el proceso de selección: Roberto Araya, Alexis Arellano, Gustavo Astudillo, Genaro Barbato, Jorge Bozzo, Sergio Caruman, Rodrigo Carvajal, Ana María Cerda, Raúl Chacón, Francisco Cisternas, Paola Contreras, Rodrigo Cornejo, Javier Corvalán, Gonzalo Donoso, Beatriz Figueroa, Flavia Fabianne, Barbara Flores, Ricardo Fuentes, Guillermo Fuentes, Sebastián Gallegos, René Gemp, Orieta Gereegat, Mariana González, Elsa González, Juan Carlos Judikis, José Lefort, Carolina Leiva, Evelyn Leyton, Vanessa MacAuliffe, Javiera Marfán, Fernanda Melis, María Emilia Merino, Gonzalo Millie, Claudio Molina, Álvaro Molina, Gabriela Moreno, Sandra Moscatelli, César Muñoz, Silvia Navarro, Mario Nuche, Diego Nuñez, María Perez, Raul Pizarro, Silvia Redón, Rosario Rivero, Rosita Romero, Mariano Rosenzvaig, Francisca Sánchez, Erika Santibañez, Claudia Torres, Sergio Urzúa, Juan Vergara, Rodolfo Villarroel.

Agradecemos también a los profesionales e investigadores que enriquecieron cada uno de los proyectos, realizando comentarios y aportes en los seminarios de avance y finales: Ana María Aarón, Bernardo Araya, Enrique Azúa, Jorge Bozo, Eduardo Candia, Alejandro Carrasco, Ana María Cerda, Antonio Cervellino, Oscar Dávila, Rosa Devés, Gonzalo Donoso, Patricio Donoso, Gregory Elacqua, Catalina Fernández, Beatriz Figueroa, Fernando Flores, Jorge Galaz, Magdalena Garretón, Renato Gazmuri, Luis Humberto Hernández, Carolina Huenchullán, Sonia Jorquera, Patricia López, Felicia Lucero, Pablo Madriaza, Javiera Marfán, Lorena Meckes, María Isidora Mena, Julio Miranda, Gonzalo Muñoz, María Loreto Nervi, Claudio Oyarzún, Rodrigo Ponce, Daniel Quilaqueo, Leonora Reyes, Gloria Salazar, Julia Sequeida, Berta Servat, Silvana Zeballos, Vicente Sisto, María Hortensia Valderrama.

En la selección final de los artículos que forman parte de esta publicación, agradecemos el aporte de todos los profesionales e investigadores del Centro de Estudios MINEDUC.

También es importante destacar el trabajo de todos los funcionarios y funcionarias del Centro de Estudios MINEDUC, especialmente a: Miguel Angel Loncomil, Ninón Sepúlveda, María Fernanda Muñoz y María Cecilia Castro.

Es la oportunidad, además, de agradecer los aportes y rendir un homenaje póstumo a Rodolfo Villarroel, profesional del Mineduc, siempre dispuesto a colaborar con el FONIDE, en sus diferentes concursos y etapas.

Finalmente queremos agradecer y felicitar a los investigadores que con su trabajo y dedicación año a año dan vida a FONIDE.

PRESENTACIÓN

El Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE), es un fondo concursable cuyo propósito es fortalecer, incentivar y apoyar la Investigación y Desarrollo (I+DE) en educación en Chile. Para ello vincula las investigaciones en este ámbito con las políticas públicas sectoriales, de tal forma que genera capacidades, establece redes y espacios de deliberación.

Con la creación de este fondo, en 2006, el Ministerio de Educación, la Universidad de Chile y la Fundación Ford se propusieron hacer un aporte al mejoramiento de la educación.

Hoy FONIDE, que es coordinado por el Centro de Estudios del Ministerio de Educación, apoya el proceso de toma de decisiones de esta Secretaría de Estado, tanto en el diseño como en la implementación y evaluación de las políticas educativas. Para ello se invita a instituciones dedicadas al tema educativo a participar cada año en un concurso en el cual se adjudican proyectos independientes en temas relevantes. De esta forma se busca construir evidencia para el diseño de políticas públicas y mejorar progresivamente las metodologías y axiomas que guían el proceso educativo.

En el cuarto concurso, el FONIDE financió doce proyectos en áreas prioritarias para el Ministerio de Educación, como son Calidad y Equidad Educativa, Sistema Educativo, Desarrollo Docente, Gestión de la Educación.

El presente libro reúne una selección de estas investigaciones, muestra algunos resultados interesantes y con esto busca aportar al conocimiento en educación. Los informes pueden ser consultados en la página institucional del Fondo (www.fonide.cl), en donde también está la información necesaria para participar en futuros concursos de FONIDE.

De esta forma creemos que estamos avanzando un paso más en el propósito de lograr una educación de calidad.

FELIPE BULNES SERRANO
Ministro de Educación

ÍNDICE

15

**La Enseñanza Técnico Profesional en Chile:
Orientaciones actuales desde la perspectiva de sus
actores.**

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación
CIDE – Universidad Alberto Hurtado.

55

**La compleja tarea de formar ciudadanos.
Conocimientos, habilidades y disposiciones promovidas
en Lenguaje y Comunicación y Estudio y Comprensión
de la Sociedad en EGB.**

Universidad de Concepción.

95

**Impacto de la intimidación (bullying) sobre la calidad
de la educación: clima en la sala de clases como factor
mediador.**

Universidad Diego Portales.

135

**Hacia una estrategia de validación de la educación
pública municipal: valoraciones y demandas de las
familias.**

Asesorías para el Desarrollo.

187

**Prácticas pedagógicas virtuosas: los casos de docentes
de Liceos Prioritarios de la región de Valparaíso (Chile).**

Universidad de Valparaíso.

229

**Reflexividad e innovación en las prácticas docentes
usando TICs.**

Universidad de Chile.

265

**¿Por qué los jóvenes chilenos mejoraron su competencia
lectora en la prueba PISA?**

Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de
la Universidad de Chile





Fuente: CIDE

I

CAPÍTULO

La Enseñanza Media Técnico Profesional en Chile: Orientaciones actuales desde la perspectiva de sus actores

Leandro Sepúlveda V.
Investigador Principal

Pamela Ugalde H.
Fabiola Campos G.
Investigadores
Secundarios

**Centro de Investigación
y Desarrollo de la
Educación, CIDE
Universidad Alberto
Hurtado**
Institución Adjudicataria

RESUMEN

El artículo analiza, desde la perspectiva de sus principales actores, la pertinencia de la educación media técnico profesional para hacer frente a la inserción laboral, la continuidad de estudios post-secundarios, y/o la consolidación de un proyecto de vida en los jóvenes que cursan su educación media bajo esta modalidad formativa.

En el texto se resume los principales resultados de un estudio que abordó:

- a. los proyectos y modelos educacionales que predominan en los establecimientos TP en el país,
- b. el perfil socio-económico y las perspectivas laborales y/o educacionales que proyectan los jóvenes que actualmente estudian bajo esta modalidad y
- c. las trayectorias de egresados de estos establecimientos, a través de un seguimiento de una muestra de jóvenes estudiantes de diversas especialidades técnicas.

Los resultados del estudio dan cuenta de la existencia de un amplio reconocimiento hacia la formación técnico profesional y una valoración del proceso de modernización del sistema verificada en los últimos años. Sin embargo, al mismo tiempo, los antecedentes recogidos en el estudio destacan la existencia de una ambigüedad estratégica del modelo formativo vigente, expresado en la ausencia de orientaciones de política más robustas en la articulación de la oferta educativa y el mundo del trabajo. La dificultad de consolidar proyectos vocacionales en los estudiantes, el débil vínculo con el mundo productivo de la mayoría de los centros educacionales, el desajuste de las expectativas de los estudiantes con un proyecto de inserción laboral temprana y la inexistencia de articulaciones funcionales entre la educación secundaria y superior en el ámbito de la enseñanza técnica, son algunos de los nudos más relevantes que se desprenden de la experiencia de los actores de este sistema de formación.

Proyecto FONIDE N°: F310831 -2008

Esta es una versión resumida de la investigación realizada por el (la) autor(a) y equipo en el marco del Tercer Concurso FONIDE.

La versión original está disponible www.fonide.cl

I. INTRODUCCIÓN

El presente artículo entrega un resumen de los resultados del estudio “Estado y perspectivas de la enseñanza media técnico profesional en Chile: un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes en los actores”, realizado en el marco del Tercer Concurso de Proyectos del Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, FONIDE, del Ministerio de Educación.

Este estudio ha sido realizado por un equipo de investigadores del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE, de la Universidad Alberto Hurtado¹ y su objetivo general ha sido analizar, desde el punto de vista de sus actores fundamentales, las principales orientaciones que tiene el modelo de enseñanza media técnica profesional en Chile y los proyectos educativo/laborales que predominan entre estudiantes y egresados del sistema.

Los objetivos específicos del estudio fueron:

1. Analizar e interpretar las orientaciones discursivas de los equipos directivos de establecimientos EMTP sobre el modelo de formación técnico profesional en Chile y su proyección futura;
2. analizar la experiencia educativa y los proyectos de mediano y largo plazo de jóvenes que cursan la enseñanza media técnico profesional;
3. caracterizar la situación de egreso de estudiantes de enseñanza media técnico profesional en el país, su situación educativa/laboral, la evaluación que realizan de la formación recibida y sus proyecciones de futuro; y,
4. contrastar el énfasis estratégico del actual modelo de formación técnico profesional en Chile, con los discursos predominantes y la experiencia que relevan los actores del sistema.

El estudio buscó analizar la consistencia de la EMTP desde el punto de vista de la orientación estratégica de sus actores principales, directivos de establecimientos, docentes de especialidades técnicas, estudiantes y egresados del sistema de formación técnico profesional. Para tal efecto, de manera general, se analizó el estado actual del modelo EMTP en Chile y el impacto de la reforma verificada en los últimos años, desde la perspectiva de sus actores principales. A través de la aplicación de instrumentos de carácter cuantitativo y cualitativo, el estudio intentó interpretar las *lógicas sociales* predominantes que orientan el quehacer de los actores y que condicionan de manera importante su proyección futura.

Así como en la década del 90, la expansión de la matrícula en el sector se debió a una lógica

1 - Junto al equipo central de investigación, en actividades iniciales del estudio, participó la investigadora del CIDE-UAH María José Valdebenito; en actividades de levantamiento de información en terreno también participaron los investigadores del CIDE-UAH Gonzalo Utreras V. y Cecilia Vidal F.

de incorporación efectiva de jóvenes provenientes de sectores más pobres de la sociedad en perspectiva de alcanzar una mejor integración social y acceso al empleo, es factible sostener la existencia de nuevas *lógicas sociales*, funcionales o no las orientaciones de la reforma del sector, y que a través de su revisión, alimenten la discusión sobre el sentido y proyección de la educación técnico profesional a nivel secundario.

Para tal efecto, el estudio revisa las principales propuestas educacionales existentes en una muestra de establecimientos del sector EMTP y las orientaciones discursivas de los equipos directivos y docentes que allí se encuentran. Junto a lo anterior, se revisan los proyectos laborales/educativos de los jóvenes estudiantes al interior del sistema; así como también, la situación educativo/laboral de sus egresados y los principales juicios que éstos tienen sobre la formación recibida.

A manera de fundamentación de este estudio es posible sostener que en los últimos años, han existido a los menos dos énfasis estratégicos con una incidencia relevante en el desarrollo de la formación técnico profesional de nivel medio o secundario:

- a. como se ha indicado, una conducta estratégica desde la demanda (particularmente de familias de los sectores más pobres), orientada a una mejor inserción laboral en el futuro inmediato de los jóvenes estudiantes, y
- b. una reforma institucional del sector, caracterizada, entre otros aspectos, por una reorganización de sectores productivos y especialidades formativas, mejoramiento de la calidad y articulación de la formación técnica, aseguramiento de la calidad de los liceos EMTP, desarrollo de itinerarios de formación técnica que vincula la enseñanza secundaria y la post-secundaria.

Esta reforma ha estado, en principio, orientada a fortalecer el desarrollo de una educación técnica funcional al entorno económico social del país, lo que incluye el fortalecimiento de una formación general de base, el desarrollo de oportunidades a jóvenes del sector para continuar una formación académica, así como perseverar en la pertinencia de la oferta de especialidades, la vinculación con el mundo del trabajo y la calidad de los establecimientos (OCDE, 2004).

Con este estudio se busca recoger información empírica que da cuenta de las disposiciones, decisiones e iniciativas que asumen los actores más relevantes en sus prácticas concretas respecto al sentido y proyección de la formación EMTP y su eventual alineamiento con este énfasis estratégico institucional.

Desde nuestro punto de vista, una *evaluación* de la educación media técnico profesional, debe considerar estas orientaciones estratégicas en perspectivas de reforzar y/o reorientar las principales políticas dirigidas hacia el sector.

De este modo, algunas de las preguntas de investigación que orientaron el trabajo de levan-

tamiento de información empírica, fueron las siguientes: ¿Cuán extendido continúa siendo en el modelo de la formación técnica profesional la orientación de integración inmediata al mercado de trabajo?; quienes cursan su educación media y los egresados de la enseñanza técnico profesional, ¿han ajustado sus proyectos educativo-laborales a las orientaciones actuales de la reforma EMTP?; los directivos y docentes, ¿privilegian una formación universal o mantienen un énfasis en la perspectiva de especialización temática?; ¿existe alguna relación entre los planteamientos educativos de los establecimientos y las representaciones del mundo laboral que construyen los estudiantes?; ¿qué grado de conocimiento y adecuación a las orientaciones del mercado laboral existe en la perspectiva del conjunto de los actores del sistema?

II. ANTECEDENTES CONCEPTUALES

Este estudio se fundamenta en el principio de que los actores sociales desarrollan una conducta racional que no es sólo reflejo del orden institucional, sino que su propia acción incide en la dinámica y los procesos de los que forman parte. De este modo, las representaciones, orientaciones hacia la acción y juicios sobre los sistemas y contextos de la experiencia de vida, constituyen expresiones activas que inciden en la reproducción de las prácticas institucionalizadas.

Desde este punto de vista, la experiencia de los sujetos, expresada en la construcción de la subjetividad, refleja determinadas *lógicas sociales* (históricamente cambiantes, estructuralmente condicionadas) producto de la interacción entre los sujetos, con mayor o menor nivel de consistencia interna, que orientan el quehacer individual, organizan los sentidos y definen identidades, recreando, de este modo, el propio orden colectivo. Su consideración permite una lectura más compleja de la realidad social, superando las limitaciones de una mirada únicamente *objetivista* (Bajoit, 2003; Heinz, 2009).

Willis (1988) expuso la importancia de analizar las conductas estratégicas de los actores del sistema escolar en relación a las elaboraciones culturales destinadas a la participación en el sistema educativo y la integración al mundo laboral. A partir de una serie de estudios de tipo etnográfico con estudiantes de familias obreras inglesas, este autor demostró que la cultura de los jóvenes de clase obrera opera como un factor de reproducción bajo el sistema de trabajo industrial capitalista. Para este autor, el efecto de constreñimiento en el proceso de aprender a trabajar, donde el sistema escolar tiene un papel relevante, se verifica con la participación activa de los sujetos (en el caso de su estudio, mediante el desarrollo de una contracultura que rechaza los principios organizadores del orden meritocrático de la escuela y de las conductas consideradas funcionales para alcanzar la integración social) y no como una fuerza de la que ellos sean sólo receptores pasivos. Las actitudes y conductas de los jóvenes tienen que ver con un *fondo de experiencia cultural*, que es parte de su vida fuera de la escuela, pero que incide en las actitudes y comportamientos respecto a este sistema y su proyección una vez egresados del mismo.

Giddens (1995) destaca que la consideración de la conducta estratégica de los sujetos es un tipo de análisis social que pone en suspenso las instituciones socialmente reproductoras y que atiende al modo en que los actores hacen registro reflexivo de su obrar; al modo en que aplican reglas y recurren a recursos en la constitución de una interacción. El análisis de una conducta estratégica supone otorgar primacía a una conciencia discursiva y práctica, y a estrategias de control en el interior de límites contextuales definidos. El núcleo teórico de Giddens apunta a que los individuos, emplean los recursos y las reglas en los procesos cotidianos en contextos de co-presencia, y al hacer uso de éstos, reproducen y crean nuevas reglas y recursos que dan vida a las estructuras.

Este estudio pretende analizar las lógicas sociales (las principales orientaciones de sentido) que predominan en los actores de un sistema formativo (la EMTP) que tiene un sello social definido (una estrategia formativa para la inserción laboral temprana de quienes acceden a este tipo de formación) pero que, eventualmente, se encuentra tensionado (transformado, reelaborado) por la propia acción de los sujetos que forman parte de esta experiencia.

Esta tarea investigativa, como se ha indicado, resulta imprescindible para lograr una lectura más completa del proceso de transformaciones que experimenta nuestra sociedad, considerando la práctica cultural como una forma de resignificación y reelaboración de los contenidos culturales que conllevan las grandes transformaciones de los sistemas socio-culturales.

Desde esta perspectiva, seguimos el plan de investigación de Willis, quien destaca la importancia de reconocer las respuestas sociales (*bottom-up responses*) a las prácticas institucionales que intentan definir el marco de orden social en su conjunto (*top-down practices*). Los nuevos escenarios de modernización, para este autor, corresponden a un campo específico de interacción de ambos procesos (Willis, 2003).

De este modo, las representaciones, orientaciones hacia la acción y juicios sobre los sistemas y actores, constituyen expresiones activas que inciden en la reproducción de las prácticas institucionalizadas. Desde este punto de vista, el desarrollo, incidencia y perspectiva de futuro de la enseñanza media técnico profesional no responde únicamente al diseño y modelamiento institucional generado *desde arriba* (reforma curricular, planes y programas, normativa de funcionamiento), sino que también, en parte, es producto de las propias prácticas, iniciativas y valoraciones que los actores le otorgan a su quehacer *desde abajo*.

Los principales resultados que se sintetizan en la última sección de este artículo, intentan responder a esta perspectiva analítica.

III. LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL EN CHILE: ANTECEDENTES GENERALES DEL ESTUDIO

A. A manera de introducción

Un rasgo característico de las principales transformaciones sociales ocurridas en Chile y el resto de América Latina en los últimos años, dice relación con la expansión de los sistemas educativos y el incremento de la escolaridad de la población en su conjunto². En el caso chileno, la cobertura de la educación básica ha alcanzado niveles de universalización y, en lo que corresponde a la educación secundaria, los indicadores reflejan cambios significativos en las últimas dos décadas, dando cuenta de un hecho relevante: este sistema educacional ha dejado de ser un espacio formativo al que accedía sólo un segmento menor de la población, e incluso, desde un tiempo a esta parte, se hace evidente que la enseñanza media es una etapa imprescindible, pero no suficiente, para una exitosa integración social e inicio de la vida laboral de las personas.

Los datos recientes de matrícula de secundaria dan cuenta de este hecho; para el año 2007 la tasa neta de matrícula en este nivel alcanzaba al 80,8%, mientras que la tasa bruta de matrícula se empinaba al 96%³. Desde mediados de la década del 90, la enseñanza media ha experimentado un crecimiento sostenido en su cobertura total, superando los 20 puntos porcentuales en un periodo de 15 años. Este crecimiento ha tenido como consecuencia un incremento de casi 400.000 nuevos estudiantes que se incorporaron al sistema durante los años recientes.

La masificación del nivel de enseñanza media en el país está asociada a, por lo menos, tres hechos relevantes:

- a. el conjunto de reformas implementadas a partir de comienzos de la década pasada y que permitieron, entre otros aspectos, la reforma curricular del sector, el impulso de programas de alcance universal y de apoyo al fortalecimiento institucional de los prestadores de servicio, el desarrollo de programas focalizados de apoyo a establecimientos vulnerables y la implementación de la ley de 12 años de educación obligatorios;

2 - En América del Sur las tasas de crecimiento de la educación secundaria durante la década del 90 son más altas que en otras regiones, llegando a cifras que duplican los promedios de matrícula en un periodo de diez años. Véase Vera, A., 2009.

3 - La tasa neta de matrícula corresponde a la matrícula total de alumnos del grupo de edad oficial en un determinado nivel de enseñanza (es decir, básica o media) en relación a la población total de ese grupo de edad. Por otra parte, la tasa bruta de matrícula corresponde a la matrícula total de alumnos en un determinado nivel de enseñanza en relación a la población total del grupo de edad oficial para el nivel de educación correspondiente, en este caso, el tramo 6-13 años de edad en la educación básica y el tramo 14-17 años en la enseñanza media o secundaria. Los datos indicados en esta sección provienen principalmente, del Ministerio de Educación, Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto, en www.mineduc.cl y Anuario Estadístico 2006-2007, Ministerio de Educación, Chile.

- b. la consolidación de una red de establecimientos educacionales con capacidad de entrega de servicios educativos a lo largo del país, incluyendo un porcentaje significativo de prestadores privados⁴, y
- c. el incremento proporcional de la matrícula de la educación media técnico profesional (EMTP) a partir de los primeros años de la década del 90, lo que significó el aumento de la proporción de representatividad desde el 35,4% en el año 1990, al 45,1% del total de estudiantes de la enseñanza media en el año 1998, proporción que se ha mantenido relativamente constante desde entonces hasta ahora.

Como se ha indicado en estudios sobre este sistema de enseñanza (Miranda, 2005), el crecimiento de la matrícula del sector EMTP refleja el proceso de incorporación y retención escolar en el nivel de enseñanza media de los estudiantes que provienen de los sectores más pobres de la sociedad, constituyendo un espacio que ha canalizado durante este período la demanda por mayor educación de las nuevas generaciones de jóvenes de las familias de más bajos ingresos. En efecto, los datos que proporciona la encuesta CASEN, señalan que la población atendida por la EMTP concentra una mayor proporción de estudiantes que provienen de los quintiles I y II de ingresos, en comparación con los estudiantes de la EMCH. Casi el 65% de la matrícula EMTP corresponde a estudiantes integrantes de familias que provienen de los dos quintiles de menores ingresos; el porcentaje del total llega a 83,5%, si se le suma el tercer quintil de ingresos.

De igual manera, de acuerdo al índice de vulnerabilidad de JUNAEB, el 61% de los establecimientos que imparten formación EMTP se encuentra en el decil de mayor vulnerabilidad (90-100), a diferencia de los establecimientos educacionales que imparten EMCH, que presentan una distribución más homogénea de esta variable (MINEDUC: 2009).

Aunque los indicadores de matrícula de la enseñanza media en general, señalan un decrecimiento de la proporción de estudiantes insertos en la EMTP (un 37,6% del total de acuerdo a los datos correspondientes al año 2007), la *proporcionalidad* no ha variado significativamente en estos años, manteniéndose en torno al 45% en los niveles de III y IV medio, donde se produce, en sentido estricto, la separación formativa por modalidad de enseñanza media. En el año 2007 en los niveles de III° y IV° medio estudiaban 209.630 estudiantes, representando el 45,4% del total de la matrícula de enseñanza media de estos niveles de enseñanza.

4 - Desde un punto de vista administrativo, existen cuatro modelos de gestión de establecimientos educacionales que entregan oferta educativa a nivel básico y secundario en el país: (a) los de administración municipal que concentran el 42,5% de la matrícula total de los estudiantes de enseñanza media; (b) aquellos de carácter particular que reciben una subvención por parte del estado, que atienden al 44,7% de los estudiantes de este nivel; (c) los establecimientos privados sin apoyo del estado, que concentran al 7,2% de la matrícula escolar de enseñanza media, y; (d) las corporaciones de administración delegada que corresponden a establecimientos de propiedad estatal administrados por entidades de derecho privado a partir de un convenio especial, que cubre al 5,4% de la matrícula total de estudiantes de enseñanza media (datos de matrícula para el año 2007; fuente MINEDUC). www.mineduc.cl

De este modo, el aumento de la demanda por más educación a nivel de la enseñanza media en las últimas dos décadas, sitúa a la EMTP como un espacio significativo, concentrando un segmento de la población particularmente homogéneo. Como fue señalado en el Informe de OCDE sobre el sistema educacional en Chile, el crecimiento se ha relacionado, básicamente, “con incrementos en la inclusión y retención de jóvenes de las familias de quintiles más pobres en la educación media de primera generación en tal nivel de enseñanza” (OCDE, 2004:80); lo anterior, ha sido posible en el marco del desarrollo de políticas y programas específicas para el sector, como también, las principales transformaciones económicas acaecidas en el país, cuestión que marca la especificidad de la EMTP y su discusión hacia el futuro.

B. La oferta actual de Formación Técnica a nivel de Enseñanza Media en Chile

La actual oferta de la EMTP en Chile surge de la reforma educacional implementada durante la década de los 90 y que tenía como objetivo central mejorar la calidad y la equidad de la educación en el país, favoreciendo el desarrollo de contextos de aprendizaje funcionales a las demandas sociales y generando oportunidades de aprendizaje que permitiesen alcanzar resultados similares en el marco de condiciones diversas.

A comienzo de la década del 90, tanto en Chile como en el resto de la región, se resaltaba las dificultades para dar respuesta a los nuevos desafíos de desarrollo, producto de las transformaciones productivas a nivel mundial, diagnosticándose el marcado desajuste existente entre el sistema educacional tradicional y los nuevos requerimientos económicos y sociales derivados de “un paradigma productivo que cambia vertiginosamente y que basa cada vez más su desarrollo en el conocimiento, el progreso técnico, la innovación y la creatividad” (CEPAL-UNESCO, 1992:119).

La educación en general, y la educación técnica en particular, fueron diagnosticadas como en estado de obsolescencia, con estructuras curriculares y prácticas distantes de las exigencias formativas necesarias para desempeñarse con relativo éxito en la sociedad moderna. Así lo refería el documento propuesto de *transformación productiva con equidad* de CEPAL y UNESCO, “el sector más perjudicado por tal deterioro ha sido el de la educación técnico profesional cuya enseñanza se ha tornado crecientemente irrelevante frente al aumento y la diversidad de requisitos para ejercer las profesiones que pretendía impartir. Los fragmentarios estudios disponibles coinciden en señalar la baja eficiencia y los altos costos por alumno de esta educación. Se critica su falta de vinculación con las empresas, su rigidez para responder a los requerimientos de éstas, su resistencia al cambio debido a las inercias producidas por los programas y equipos existentes, y la formación inadecuada de su personal docente” (Ibíd.).

En ese contexto, los principales énfasis del nuevo enfoque de la EMTP en Chile recalcan:

- a. el desarrollo de una formación que permite a los egresados del sistema el desenvolvimiento en un sector del mundo productivo, a diferencia de un modelo de formación destinado al desempeño en un puesto de trabajo. Este enfoque implica considerar la formación como un proceso articulado que incluye tanto el aprendizaje y dominio

de habilidades propias de una especialidad, como también, el manejo de conocimientos y habilidades generales indispensables para la vida laboral y el desenvolvimiento de los sujetos en distintos ámbitos a lo largo de su vida.

- b. La apertura de alternativas y la postergación de la toma de decisiones sobre orientación vocacional de los estudiantes, favoreciendo el acceso a los aprendizajes fundamentales y limitando las salidas tempranas al mundo del trabajo de un segmento de los jóvenes, particularmente, aquellos de los sectores más pobres de la sociedad.
- c. En consecuencia con lo anterior, la reestructuración del sistema en perspectivas de concentrar la formación de especialidad o *formación diferenciada* en los dos últimos años de la educación media, con el objetivo de favorecer el fortalecimiento educativo general y el dominio de habilidades básicas, posibilitando, a su vez, que los estudiantes tuviesen mayor tiempo para una elección meditada de la especialización a la cual optar (Miranda, 2003).

La propuesta de la formación EMTP enfatiza así un modelo integrado al nivel de enseñanza media, posibilitando la adquisición de competencias para la inserción al mundo del trabajo, aunque sin reducir las posibilidades de proyección de los estudios una vez finalizada la enseñanza media: “En este sentido, la formación diferenciada técnico-profesional constituye uno de los ámbitos de la preparación inicial para una vida de trabajo, la que se construye articulando el dominio de las habilidades propias de una especialidad con el aprendizaje, tanto de los objetivos transversales como de los objetivos y contenidos de la formación general. Es la totalidad de la experiencia de educación media la que posibilita alcanzar las competencias que permiten acceder y desarrollarse en el medio laboral; a la vez, es el conjunto de tal experiencia el que proporciona la base para continuar realizando estudios sistemáticos, ya sea que éstos se efectúen en el ámbito de la capacitación laboral o en el contexto de la educación post-media y superior” (OEI, s/f).

En este marco, un avance significativo en la reorientación de la formación EMTP, fue la identificación y definición de especialidades funcionales a los requerimientos productivos del país. Para tal efecto, un estudio previo de análisis de la demanda del mercado laboral y el debate con diversos actores significativos del mundo productivo y de la formación, permitió delimitar 14 sectores productivos⁵ y 46 especialidades. A nivel nacional, se definieron los currículum de cada una de estas especialidades⁶, así como los perfiles mínimos de egreso

5 - Éstos son: maderero, agropecuario, alimentación, construcción, metalmecánico, electricidad, marítimo, minero, confección, gráfico, administración y comercio, programas y proyectos sociales, química y hotelería y turismo.

6 - Así se indica en el texto que define los Objetivos Fundamentales Terminales para la Formación Diferenciada Técnico-Profesional en la Educación Media: “...en el espacio de formación diferenciada se ofrecerá a los alumnos y las alumnas oportunidades de realizar aprendizajes en un campo de especialización que facilite su acceso a un primer trabajo remunerado, atendiendo a sus intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales, mediante una formación técnica en el ámbito de un sector del mundo productivo, que los prepare en forma efectiva para el trabajo y para responder con flexibilidad a la velocidad de los cambios tecnológicos”. Véase MINEDUC, 2005.

sobre la base de los consensos de actores relevantes asociados a cada sector. Con todo, estas definiciones están abiertas a precisiones, modificaciones o complementos a nivel regional, permitiendo el sello específico del proyecto educativo de cada establecimiento educacional. Desde este punto de vista, los establecimientos cuentan con la libertad para confeccionar sus propias alternativas curriculares de considerarlo necesario (Irigoin, 2002).

Dentro de la reforma curricular de la EMTP, la *formación diferenciada* se plantea como un modelo de educación profesional de carácter modular basada en un enfoque de competencias. Su objetivo es proporcionar formación teórica y práctica, integrando tanto los aspectos de aprendizaje del *saber y el saber hacer* en una estructura de aprendizaje que aborda un área de competencia o dimensión productiva de manera globalizada. La implementación de este modelo curricular comenzó en el año 2001.

Desde un punto de vista curricular, el énfasis principal de este modelo formativo y que lo diferencia sustancialmente de la modalidad EMCH, es que en su curriculum se definen objetivos terminales asociados a un perfil de egreso de cada especialidad. Estos perfiles dan cuenta de las competencias que se espera que maneje un estudiante egresado del sistema a fin de responder adecuadamente a las exigencias y expectativas del mundo productivo⁷.

Finalmente, la oferta EMTP en Chile se complementa con dos iniciativas desarrolladas en las últimas décadas; una es la implementación de la modalidad dual para la formación de técnicos medios y la otra, corresponde a las iniciativas desarrolladas en el marco del Programa CHILECAFICA de formación permanente. En breve, las principales características de estos procesos son los siguientes:

- a. La modalidad de formación Dual comenzó a desarrollarse en el país a partir de una iniciativa de la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ) en el marco de un convenio con MINEDUC. Este modelo se ha planteado sobre la base de un sistema de alternancia que opera en el marco de la Enseñanza Media Técnico Profesional, la cual tiene por finalidad que los alumnos adquieran las competencias suficientes que les permita su inserción laboral o bien, que éstos puedan continuar en la Educación Superior.

A los estudiantes que participan bajo este modelo formativo se les denomina “aprendices”

7 - Recientemente, MINEDUC ha presentado un conjunto de ajustes a los marcos curriculares vigentes tanto de enseñanza básica como de enseñanza media. En lo que concierne a la EMTP, el ajuste incluye (a) una actualización de los perfiles de egreso de especialidades en función al desarrollo de los sectores productivos en estos últimos 10 años; (b) una mayor precisión en la definición de las competencias laborales al término de las respectivas especialidades; (c) un ejercicio destinado a una mejor integración de los perfiles de egreso de las especialidades con las competencias transversales esperables en el proceso formativo de los estudiantes y (d) el desarrollo de nuevas categorías para describir los elementos curriculares que acompañan los perfiles de egreso. En términos específicos, el ajuste incluye la actualización de los perfiles de egreso de 21 especialidades, la consideración de análisis en profundidad de 3 especialidades del sector confección debido a su baja oferta formativa y baja demanda laboral y, la revisión de 2 especialidades del sector programas y proyectos sociales a fin de analizar su vinculación con otras áreas productivas con el objetivo de evaluar eventuales proyecciones laborales de éstas. Véase, MINEDUC, 2008.

y se incorporan durante el segundo ciclo de aprendizaje (III° y IV° medio) recibiendo formación alternada en dos lugares de aprendizaje: la *escuela* y la *empresa*. La justificación pedagógica de implementar el modelo Dual en la EMTP se debe a que en la escuela o liceo no es posible simular todos los procesos productivos u organizar aprendizajes adecuados a los requerimientos de desempeño y manejo de tecnologías específicas de los sectores productivos respectivos. Como contraste, en la empresa existe el potencial que permite facilitar un aprendizaje en las condiciones efectivas de trabajo.

A partir de 1992 se han incorporado, gradualmente, algunos establecimientos educacionales que han integrado los fundamentos del sistema alternado o modalidad Dual. En 1998 este modelo de aprendizaje contaba con 78 liceos nuevos en proceso de preparación, mientras que en el año 2008 la cifra ya superaba los 200, con una cobertura en población escolar de 18.000 alumnos y cerca de 7000 empresas con algún nivel de vínculo en este proceso.

Con todo, la incidencia del modelo al interior de la formación EMTP es parcial, cubriendo en la actualidad sólo un poco más del 11% del total de la matrícula técnico profesional de nivel medio a nivel nacional.

b. El Programa CHILECALIFICA por su parte, corresponde a una iniciativa gubernamental que comenzó a ejecutarse a partir del año 2002 y cuyo principal objetivo es “desarrollar un sistema articulado de educación y capacitación permanente, que permita a las personas disponer de oportunidades a lo largo de la vida para adquirir las competencias laborales y desarrollar itinerarios de formación técnica que posibiliten ingresar, mantenerse, reinsertarse y desarrollarse en el mundo del trabajo, incorporando nuevos aprendizajes y recibiendo el reconocimiento social y profesional por los mismos”⁸.

Dentro de las principales líneas de trabajo asociadas al desarrollo de la EMTP destaca:

- a.** el apoyo a la articulación de la formación técnica, a través de la asociación de instituciones que entregan formación técnica a nivel medio y superior y de éstas con las que proporcionan capacitación laboral y educación de adultos, teniendo como horizonte un sistema de aprendizaje a lo largo de la vida, con múltiples entradas y salidas, favoreciendo la interrelación de los sistemas formativos y el tránsito de los sujetos en la definición de sus respectivos proyectos educativo/laborales;
- b.** el apoyo a la formación y perfeccionamiento de docentes técnicos de educación EMTP, centros de formación técnica, instituciones de capacitación y maestros guías de empresas, a fin de favorecer el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en este nivel;
- c.** el propósito de desarrollar un sistema de información que posibilite a las personas disponer de antecedentes y recursos suficientes acerca del mercado del trabajo, ofertas de empleo y alternativas formativas en los distintos ámbitos de la educación para el trabajo; y

8 - www.chilecalifica.cl

- d. aportar a la actualización de los planes y programas de estudio, a partir de un marco nacional de competencias laborales, que recoja las demandas de conocimientos, habilidades y actitudes que son demandadas desde el mundo del trabajo.

El Programa tiene por objetivo dejar instalado un sistema articulado de capacitación y formación permanente, entregándole a las escuelas un rol fundamental en el proceso de construcción de itinerarios formativos para el trabajo⁹.

C. Cobertura e incidencia de la EMTP en la actualidad

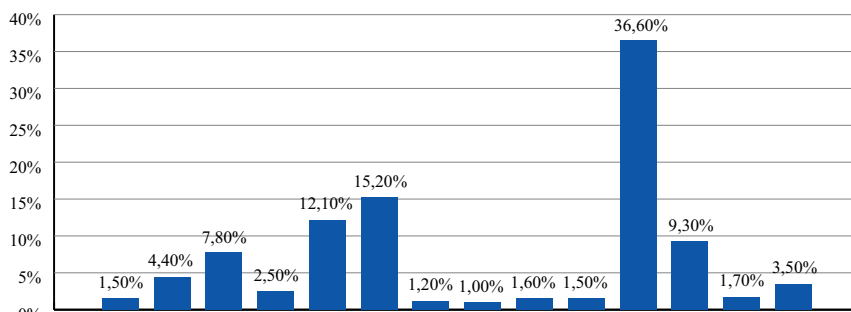
Como se indicó, la actual cobertura de la EMTP en Chile alcanza a un poco más del 45% del total de la matrícula de los niveles de III° y IV° año de enseñanza media, lo que representa un poco más de 210.000 estudiantes cursando en estos dos niveles de enseñanza. La modalidad EMTP es impartida por más de 900 establecimientos educacionales a lo largo del país; de éstos, el 45,7% corresponde a centros educacionales de dependencia municipal y el 46,4% a establecimientos particulares subvencionados. Setenta centros educacionales corresponden a Corporaciones de Administración Delegada (un 7,5% del total), es decir, establecimientos educacionales de propiedad del Estado que son financiados a través de convenios de administración suscritos por entidades de derecho privado vinculados al mundo empresarial e industrial.

De los establecimientos que entregan formación EMTP, un poco más del 60% sólo brindan esta modalidad de enseñanza; el resto lo hace bajo la modalidad de establecimiento polivalente.

Al revisarse la composición de la matrícula en relación a los sectores productivos, puede observarse una fuerte concentración en las especialidades de administración (cerca del 40% de la matrícula total), seguido de electricidad y metalmecánica, con un poco más del 27% de la matrícula entre ambos sectores. Es destacable la incidencia del sector servicios en la actual estructura de la matrícula EMTP; si se suman los sectores de administración, programas sociales, hotelería y turismo y alimentación, el porcentaje se empina al 57% del total, configurando un cuadro muy distinto al registrado en décadas pasadas, donde existía una fuerte incidencia de las carreras ligadas al sector industrial.

9 - Así se señala en un documento institucional: “Si la Escuela fue pensada y creada para proporcionar una formación de preparación para el trabajo, la vida en comunidad y actuar como ciudadano político, la educación continua a lo largo de la vida en cambio, y la consecuente descentralización, y apertura a lo que la sociedad le demanda, más la creación de las pasarelas y las redes de apoyo, promete facilitar la adaptación de las personas y los medios formativos a los cambiantes contextos de información, conocimientos, de educación, laboral, tecnológico y cultural de la sociedad actual”. Véase CHILECALIFICA (s/f:3). Es importante indicar que el Programa CHILECALIFICA finalizó sus actividades en el año 2010, por lo que algunas de las líneas aquí señaladas no se encuentran vigentes en la actualidad.

Gráfico n° 1
Composición de la Matrícula de EMTP por sector productivo 2007



Fuente: MINEDUC

En relación al impacto y los resultados de esta modalidad de formación en los últimos años (en particular, a partir de la implementación de la última reforma del sector), existen pocos antecedentes que permitan configurar un juicio relativamente sistemático. Como lo señala el Informe de Formación Técnico Profesional en Chile, no se cuenta con información estadística agregada que permita evaluar la eficiencia del sistema, ni tampoco existen antecedentes precisos sobre la dotación de docentes técnicos¹⁰ ni la tasa de titulación de los egresados de la EMTP. Para este informe, los alumnos de la modalidad EMTP tienen, comparativamente, un menor acceso a la formación general en comparación a los alumnos de la modalidad EMCH. En efecto, mientras un alumno de la modalidad CH cuenta con 27 horas semanales de formación general, uno de modalidad TP tiene sólo 12 (MINEDUC, 2009).

La desarticulación entre formación general y formación en especialidad, así como la ausencia de mecanismos institucionales estandarizados de medición de resultados de aprendizaje, constituyen factores que complementan este cuadro crítico.

Un diagnóstico similar se levantó desde el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. De acuerdo a lo indicado en este Informe:

10 - Según antecedentes que proporciona un estudio reciente a partir de las bases de datos de MINEDUC, el total de docentes técnicos en Chile es cercano a los 7000. De estos, el 65% posee formación universitaria, el 16,1% tiene un título técnico de nivel superior y el 18,3% posee un título técnico de nivel medio. Del conjunto de docentes sobre los cuales se dispone información (6600), el 53% es titulado en alguna especialidad pedagógica, mientras que un 16,4% son no titulados pero *habilitados* para ejercer como docentes. Un 27% de quienes ejercen docencia EMTP son titulados en otras áreas profesionales no pedagógicas. El estudio señala que, de manera transversal, la demanda formativa de los docentes que se desempeñan en la formación técnica, apuntan la gestión escuela/mundo productivo; evaluación de aprendizajes uso de TIC, preparación para la inserción en el mundo del trabajo y dimensiones asociadas al *ethos profesional docente* Véase Arancibia, M. et al (2008).

- a. la formación general que se imparte en I° y II° medio en establecimientos EMTP no es equivalente a la que se ofrece en establecimientos EMCH, limitando el cumplimiento efectivo de los propósitos curriculares de esos cursos;
- b. de igual manera, se constata que muchos establecimientos EMTP exigen que los estudiantes que ingresan en I° medio, elijan anticipadamente su especialidad técnica, contrario al requisito que esto sea al término del II° año medio. Esta situación se explicaría por la necesidad que tienen los establecimientos EMTP de asegurar una demanda mínima para las distintas opciones de especialización que imparten, obligando a los estudiantes a distribuirse entre ellas;
- c. finalmente, el Informe también advierte que la mayoría de los docentes que trabajan en las especialidades EMTP no poseen formación pedagógica, indicándose que cerca del 20% de los profesores corresponde a estudiantes egresados de los mismos establecimientos¹¹.

Aunque existen pocas fuentes empíricas sobre qué sostenerse, los resultados de PSU constituyen un indicador que refuerza esta visión crítica del sistema. En efecto, los resultados de la prueba de ingreso al sistema universitario indican que en promedio los estudiantes de la modalidad científico humanista obtuvieron 522,5 puntos, frente a 447,2 de la modalidad EMTP.

El porcentaje de casos que se encuentra sobre los 600 puntos de esta medición, alcanza apenas al 2.6% de los estudiantes provenientes de la modalidad EMTP frente al 23% de aquellos que estudiaron en la modalidad científico humanista. Del total de egresados de EMTP que rindieron esta prueba en el año 2008, sólo el 9.6% ingresó a alguna de las Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores.

Con todo, el indicador de ingreso universitario vía PSU es solo parcial; algunos antecedentes sobre trayectoria educativa-laboral de egresados EMTP señalan que cerca de un 40% de quienes egresan del sistema, se incorporan a alguna carrera de estudios post-secundario, con una distribución relativamente proporcional entre la oferta universitaria y de nivel técnico superior (esta tendencia contrasta con el 66% de egresados EMCH que continúan educación superior, de los cuales el 70% lo hace en una carrera universitaria). La mitad de los egresados de la formación EMTP finaliza su ciclo formativo en la enseñanza media (Bassi, 2009).

Por otra parte, los escasos estudios sobre trayectoria de estudiantes EMTP coinciden en cifrar en alrededor de un 30% el porcentaje de egresados que logran realizar estudios en alguna carrera universitaria o de formación técnica superior, una vez finalizado su formación de enseñanza media¹².

11 - No existen fuentes explícitas que sirvan de sustento a éstas u otras afirmaciones contenidas en el Informe. De hecho, una referencia acerca de la situación de inserción laboral de los egresados EMTP corresponde a un estudio de hace 10 años, cuestión que limita su fiabilidad producto de las transformaciones ocurridas durante todo este período. Véase Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006 pp. 241-249.

12 -Bravo, D. et al (1998) para datos de egresados del año 91 a nivel nacional; Servat, B. (2007) para datos de

Respecto a la inserción laboral, los estudios realizados en la década pasada indicaban que los egresados de la EMTP aventajaban a los egresados del sistema científico humanista en la inserción laboral temprana. Entre ellos, quienes habían estudiado en un establecimiento TP lograban más rápidamente y con mayor recurrencia una ocupación; ésta pertenecía mayormente al sector formal y los oficios correspondían de manera más cercana a su calificación. Pese a que ambos grupos recibían bajos salarios, eran los egresados del sistema EMTP quienes alcanzaban mejores ingresos. Antecedentes disponibles a mediados de la década del 90 señalan que más de un 80% de los egresados del sistema, se encontraban trabajando y en la población estudiada existía un alto nivel de satisfacción por haber cursado la enseñanza media bajo esta modalidad. Con todo, sólo el 44% de los egresados se encontraban trabajando en el área de la especialidad que estudiaron en la enseñanza media (Arzola et al, 1993).

Los antecedentes más recientes sobre trayectoria laboral coinciden con los datos antes referidos, al señalar que un poco más del 50% de los egresados se encontraba trabajando dos años después de finalizada su enseñanza media, pero sólo el 30,5% de éstos, lo hacía en una actividad vinculada a la especialidad estudiada (Servat, B., Op Cit).

Más allá de lo indicado, resulta significativa la ausencia de estudios longitudinales que permitan analizar con mayor detalle la trayectoria educativo/laboral de los egresados del sistema. Lo anterior permitiría aportar antecedentes empíricos más consistentes como sustento a los juicios analíticos sobre la EMTP y muy particularmente, aquellos referidos a su pertinencia como un modelo válido de inserción social.

D. La EMTP en el marco de la discusión sobre la educación para el trabajo

Para finalizar esta sección introductoria al estudio, resulta pertinente entregar algunos antecedentes generales que enmarcan el actual modelo de desarrollo de la EMTP en el país. En efecto, el fundamento de una nueva estructuración de la educación técnica y su correspondiente diseño curricular, está íntimamente asociado a un movimiento reflexivo, que ha planteado la necesidad de reelaborar las bases de las propuestas educativas en el marco de las profundas transformaciones socio-económicas ocurridas en los últimos treinta años a nivel mundial.

La literatura coincide en que son dos las fuerzas principales que inciden en este proceso:

- a. En primer lugar, el desenvolvimiento de la economía globalizada y las nuevas exigencias de competitividad, que tienen una incidencia directa en la disposición de la fuerza de trabajo y,

egresados 2004 a nivel de Región Metropolitana. En este último caso, no se especifica si se trata de estudios universitarios o de otro tipo; la información consignada refiere a *estudios de similar naturaleza a la especialidad estudiada en la formación EMTP*.

- b.** el cambio en la naturaleza del trabajo y las habilidades requeridas en el desempeño laboral, que incluye las transformaciones de las profesiones y los oficios, modificados por el impacto de la tecnología y el propio desarrollo de las organizaciones laborales.

Cualquier marco conceptual para la educación vocacional o educación para el trabajo, debe considerar estas influencias como base de sus decisiones de futuro (Rojewski, 2002).

Las reformas de la educación vocacional u orientada al mundo del trabajo, donde Chile no es la excepción, han coincidido en destacar algunos énfasis fundamentales que organizan las propuestas pedagógicas bajo este escenario; entre otras, éstas son:

- a.** Un reforzamiento de la formación inicial o de base, que proporcione a las personas capacidades y competencias personales suficientes para su desarrollo autónomo, fortalecimiento de su adaptabilidad a condiciones variables y funcionalidad a las exigencias emergentes en el ámbito de trabajo;
- b.** mayor vínculo de las actividades formativas con la dinámica y exigencias que surgen desde el ámbito del trabajo (*las empresas*), así como también, generación de espacios de colaboración que permitan a éstas asumir roles activos en la tarea de formación y preparación de la fuerza laboral;
- c.** un cambio en los paradigmas pedagógicos predominantes, pasando de un modelo instructivista a otro de carácter *constructivista*, donde los estudiantes puedan desempeñar un rol activo en su propio proceso formativo y la definición de sus itinerarios futuros. De igual modo, un cambio en las tareas y funciones de los formadores en este campo, vinculándolos mayormente con escenarios del *mundo real* en el ámbito del trabajo, ampliando el campo de actores que interceden en la preparación de los estudiantes (lo que incluye la presencia activa de formadores dentro de los propios espacios productivos);
- d.** implementación de acciones focalizadas hacia los grupos vulnerables o desfavorecidos de la sociedad; y
- e.** utilizar de manera intensiva las tecnologías de la información y comunicación (TICs), como herramientas básicas de un nuevo diseño de formación para el trabajo (CEDEFOP, 2002).

Como consecuencia de lo anterior, el sistema de educación para el trabajo es visto mayormente, como una estrategia educativa en vinculación a un modelo mayor de formación permanente y distante de la figura predominante a lo largo de buena parte del siglo XX (particularmente en Europa), que lo situaba como una línea educativa independiente y paralela al sistema educativo formal, orientado a la realización de estudios en la educación superior (Spours et al, 2000).

Las transformaciones de la educación secundaria y su tendencia hacia la universalización, han tenido como efecto un fuerte debate sobre las perspectivas de la educación vocacional o para el mundo del trabajo; en este contexto, en la última década se observa la emergencia de nuevos modelos formativos que enfatizan desde la eliminación de la formación técnica a nivel de la educación secundaria y su traslado hacia un nivel post-secundario, hasta la reforma del sistema de educación media en su conjunto, creando un plan de estudios que enfatice en el desarrollo de competencias generales y la apertura a opciones disciplinares en el último ciclo de educación¹³.

En América Latina, las tendencias de reforma de la educación técnica de nivel secundario se observan alineadas a esta perspectiva predominante; en efecto, estas reformas han enfatizado en su necesaria articulación con la modalidad de formación académica o formación general, situándola como una línea crecientemente polivalente y con mayor peso del desarrollo del conocimiento tecnológico y de fortalecimiento de competencias transversales, por sobre la preparación para un perfil profesional específico. En el caso chileno, con todo, algunos estudios recientes señalan la dificultad de operacionalizar propuestas formativas orientadas por este modelo. En este marco, “se advierte una separación entre el nivel del currículum prescrito, es decir el que se dicta en el decreto respectivo y su traducción en planes y programas implementados por la gran mayoría de las instituciones, y el que se entrega realmente en las especialidades (...) es decir, los saberes incorporados por los alumnos de estas especialidades, no están en el mismo registro de las orientaciones que proporcionan los documentos oficiales” (Espinoza, O. et al, 2007).¹⁴

Las políticas educativas de los últimos años priorizan también la continuidad de los estudios de los técnicos medios en el nivel superior, enfatizando en una perspectiva de la educación secundaria como un ámbito, fundamentalmente, de transición formativa y no como un sistema de salida temprana al mundo del trabajo (Finnegan, 2006).

Tedesco resalta los cambios ocurridos en el sistema educativo en los últimos años, señalando tres ejes fundamentales que inciden en el sistema educativo en general y en la propia formación técnica:

- a. El cambio en la organización curricular, que ha transitado de un modelo organizado a partir de disciplinas, a otro basado en áreas de conocimiento;
- b. la incidencia de los modelos basados en competencias, que ha permitido la incorporación de nuevos contenidos curriculares, que incluye la consideración de las capacidades de desenvolvimiento de los sujetos en los espacios de trabajo; y,

13 - Para un desarrollo de modelos alternativos en el campo educativo, véase De Moura, C. et al (2000).

14 - Como podrá verse, este diagnóstico también es recogido en nuestro estudio, particularmente cuando los actores del sistema educativo señalan el *carácter ambicioso* del currículum formativo y algunas dificultades operativas para alcanzar los resultados esperados.

- c. los niveles de apertura que inciden en que los estudiantes tengan la posibilidad de elección de, por lo menos, algunos contenidos del aprendizaje, fortaleciendo capacidades de autonomización y diseño de itinerarios formativos de futuro.

Pese a ello, en su diagnóstico también se evidencian las dificultades de concreción de estas transformaciones estructurales debido, fundamentalmente, a las limitaciones observables en el campo del quehacer pedagógico cotidiano. En efecto, “el balance general de los cambios curriculares indica que existen grandes dificultades para que éstos modifiquen lo que pasa en la sala de clases. Si bien los contenidos curriculares han variado, lo que sucede entre el profesor y sus alumnos sigue siendo bastante parecido a lo que había antes. Para modificar lo que ocurre en el aula debemos admitir que es necesario prestar más atención al factor docente” (Tedesco, 2004:332).

El autor deja abierta también nuevas preguntas asociadas a los cambios acaecidos, entre otras: ¿Qué incidencia de tipo socio-cultural tiene la inserción y permanencia masiva de jóvenes en este sistema educativo?, ¿Cuánto incide en la dinámica intra-establecimiento la cultura juvenil actual y las nuevas identidades emergentes?, ¿Qué tipo de interacción prevalece ante un sistema escolar que se plantea metas ambiciosas pero donde no resulta evidente el desarrollo de estrategias de fortalecimiento para hacer frente a estos cambios trascendentales?

Al respecto, la literatura sobre el tema abunda en consideraciones de carácter prescriptivo, recogiendo el amplio debate desarrollado en foros internacionales sobre la educación técnica y sus transformaciones en los últimos años, incluyendo el diseño institucional y las agendas de reformas de los sistemas educativos (por ejemplo, Ibarrola, 1991; Braslavski, 1995). Como contraste, se observan carencias importantes en el análisis de los procesos vivenciados por los propios actores del sistema, su adecuación subjetiva a estas transformaciones y su grado de alineamiento a los modelos educativos emergentes. Sólo recientemente puede observarse la emergencia de una línea de investigación que reconoce la importancia de considerar esta dimensión en la discusión en marcha, aunque su incidencia es todavía incipiente en países como el nuestro (Lynch, 2008).

El estudio que se presenta en este informe intenta aportar con algunos elementos en esa dirección.

IV. LA ESTRATEGIA DE INDAGACIÓN

Para el cumplimiento de los objetivos del estudio, se desarrolló una estrategia de indagación empírica organizada sobre tres módulos complementarios de investigación, éstos son los siguientes:

1. El primer módulo de investigación tenía por objetivo recoger información consistente para el análisis de los modelos educativos existentes en establecimientos de enseñanza media técnico-profesional perteneciente a 8 regiones del país. En este módulo se recogió

información con el objetivo de analizar el grado de consistencia de las propuestas educativas existentes en los establecimientos y las orientaciones discursivas de directivos, jefes técnicos y docentes de especialidad técnica. Para el levantamiento de la información se contemplaron dos actividades:

- a. La aplicación de instrumentos estructurados a directivos, jefes técnicos y docentes en una muestra representativa de establecimientos de formación EMTP de las regiones IV, V, VI, VII, VIII, IX, X y Metropolitana y,
 - b. la realización de entrevistas individuales a directivos, jefes técnicos y entrevistas grupales a docentes de especialidad técnica en 16 establecimientos educacionales, seleccionados a partir de los resultados alcanzados en la fase anterior, diferenciando centros educacionales por tipo de especialidad impartida, dependencia y tamaño de su matrícula.
2. El segundo módulo de investigación consistió en la aplicación de un instrumento estructurado a jóvenes que cursaban IV^o medio en el año 2008 y que estudiaran especialidades técnicas en 173 establecimientos seleccionados en la muestra. Este instrumento buscaba indagar en el perfil de los estudiantes de EMTP, los motivos de selección de la especialidad técnica, la evaluación de la calidad de la formación recibida, así como los proyectos personales de futuro y, muy particularmente, los proyectos educativo-laborales que éstos construyen¹⁵.
 3. El tercer módulo del estudio consistió en la realización de una indagación en la situación educativa/laboral de una muestra de egresados de la educación técnica profesional. Para tal efecto, se aplicó durante el segundo semestre del año 2009 un instrumento estructurado de carácter remoto a un grupo no representativo de egresados, correspondientes a la cohorte del año 2008 y sus resultados buscaban, fundamentalmente, aportar algunas hipótesis acerca del desenlace educativo/laboral de los jóvenes que estudian bajo esta modalidad.

El levantamiento de información incluyó la aplicación de entrevistas estructuradas en 173 establecimientos educacionales, aplicándose una encuesta a 4261 estudiantes, 167 directores de establecimientos, 168 jefes de UTP u otro cargo de coordinación técnica de especialidad similar, y 563 docentes de las distintas especialidades técnicas definidas para este estudio. Junto a lo anterior, en su fase final, también se encuestó a un total de 101 egresados del sistema durante el año 2008. La muestra de seguimiento de egresados no pretendía alcanzar una representatividad estadística, constituyendo un complemento del estudio en perspectiva de levantar algunas hipótesis de desenlace post-egreso de los jóvenes estudiantes, y caracterización de las trayectorias desarrolladas hasta ahora.

15 - Las actividades de terreno comenzaron con la realización de este módulo para el cumplimiento de los objetivos del estudio dentro del período de tiempo contemplado para su ejecución. El levantamiento de información en los últimos meses de 2008, fue una condición necesaria para la realización de la actividad de seguimiento de egresados definidas en el módulo 3.

La fase cualitativa del estudio consistió en la realización de entrevistas individuales a directivos, jefes técnicos y entrevistas grupales a docentes de especialidad técnica en 16 establecimientos EMTP, seleccionados a partir de una representatividad amplia de ofertas de especialidad impartidas en la actualidad. Esta fase tuvo por objetivo profundizar en algunos ejes temáticos relevantes surgidos del análisis de los resultados de la indagación cuantitativa buscando, en términos globales, caracterizar los discursos predominantes en los actores, a fin de complementar las tendencias evidenciadas en las respuestas a las interrogantes contenidas en los instrumentos estructurados. El procedimiento de análisis respondió a un modelo estandarizado de análisis de información cualitativa, siguiendo algunos de los principios de la teoría fundamentada (Flores, 2009), incluyendo el análisis de contenido a partir de categorías emergentes, el proceso de comparación constante, la construcción de tipologías, cuando esto fuese necesario, y un procedimiento de inducción analítica.

Todo este material permitió organizar una base de datos que constituye la fuente principal de los resultados que se sintetizan a continuación.

V. ORIENTACIONES ACTUALES DE LA EMTP DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS ACTORES: PRINCIPALES RESULTADOS

A partir del material recogido en las diversas fases de levantamiento de información empírica, es posible delimitar un conjunto de ejes temáticos orientados a responder a los objetivos del presente estudio. Los principales resultados son los siguientes:

A. Sobre el sistema EMTP

A.1. Perfil de los actores educativos:

Los antecedentes recogidos en el levantamiento de información en terreno indican que, en términos generales, el perfil profesional de los actores educativos al interior de los establecimientos es funcional a una modalidad formativa como la EMTP. Los directivos de los establecimientos tienen una larga experiencia en esta modalidad formativa, y la mayoría de éstos, ejercen su cargo en promedio desde hace 7 años. Su formación profesional corresponde al área de la pedagogía.

En el caso de los docentes de especialidad, en cambio, existe un segmento importante que proviene de las áreas de especialización donde desarrollan su actividad formativa; un poco más del 45% de los docentes presenta este perfil; los resultados de la encuesta también señalan que existe un porcentaje relevante de profesionales que han cursado distintos programas de formación universitaria para la obtención de un postítulo de pedagogía; de este modo, un porcentaje cercano al 35% de los encuestados señala poseer más de un título profesional.

Los antecedentes recogidos en el estudio permiten señalar que en la actualidad existe un discurso institucional predominante que valora la preparación de los profesionales técnicos en áreas relevantes del quehacer pedagógico, para así suplir algunas deficiencias formativas con

los estudiantes. Lo anterior ha redundado en la incorporación creciente de los docentes de especialidad en programas de postítulo en pedagogía para responder a este requerimiento.

A.2. Evaluación de la modalidad formativa EMTP por parte de los actores del sistema:

En un plano general, los actores del sistema EMTP tienen un juicio favorable sobre el estado actual del sistema formativo, su organización de especialidades, su estructura curricular y la modalidad de funcionamiento. En el discurso predominante entre los actores, la EMTP es vista como una alternativa viable para que los estudiantes, y muy particularmente, aquellos de escasos recursos (que constituyen el grueso de la matrícula del sector), puedan construir una trayectoria educativa/laboral de futuro.

Aunque en lo grueso puede observarse un alineamiento en los discursos de los actores respecto a los fundamentos y modalidad de organización de la actual EMTP, existen algunos juicios críticos sobre su situación actual y que develarían problemas objetivos de desarrollo.

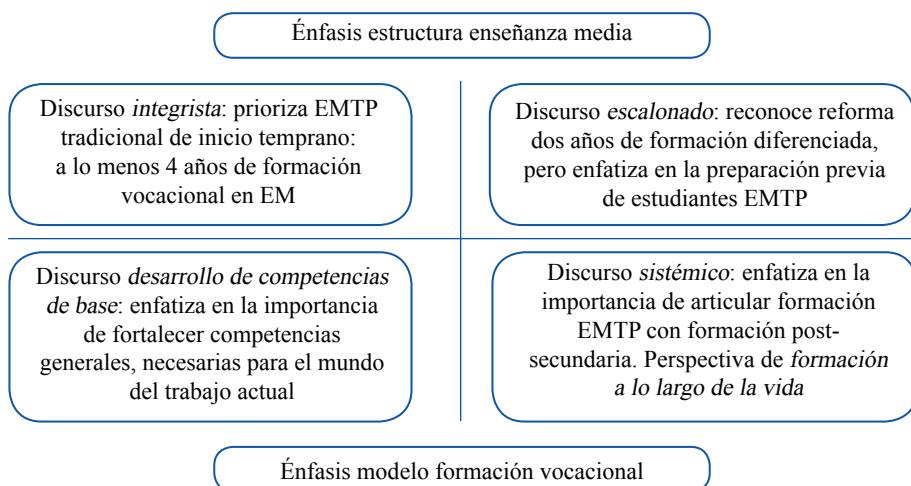
El primero de éstos refiere al **débil apoyo institucional para el desarrollo de la modalidad** y las débiles relaciones de articulación y cooperación que existen con el mundo productivo, limitando las posibilidades de alcanzar un nivel de formación de mayor excelencia. Así lo explica un director de un establecimiento que imparte especialidades del sector eléctrico:¹⁶ *“En Chile no existe el apoyo suficiente para el desarrollo de la educación TP. Hay una burocracia que no permite generar proyectos, y hace que el Ministerio no entregue los recursos en el tiempo en que se acuerdan los proyectos de implementación de laboratorios. La educación TP es la más cara, no basta con un data, una pizarra, con 50 libros, sino que la implementación, los cables, los chips, etc., enriquecen el taller, de tal manera que el desarrollo de los módulos sea teórico práctico. Entonces yo creo que hay interés, hay un discurso como país de que “es importante hacerlo” en relación al desarrollo tecnológico, técnico, pero no hay una gestión suficiente, no hay una inversión suficiente”.*

El segundo juicio crítico, ampliamente compartida por directivos y docentes, apunta a la **disminución de los años de formación diferenciada** destinados a la adquisición de competencias generales en las respectivas especialidades, cuestión que debilita el perfil profesionalizante de la formación de los jóvenes, incidiendo en debilidades de la base formativa de los estudiantes egresados (en la encuesta aplicada a los actores educativos, el 48,5% de los directores, el 55,7% de los jefes de UTP y un poco más del 67% de los docentes manifiestan su desacuerdo con esta modalidad). Como consecuencia de lo anterior, aunque se señala que un egresado EMTP, en términos generales, maneja herramientas para hacer frente al mundo del trabajo debido a la reducción del tiempo de preparación, éstas son insuficientes y no siempre valoradas por los empleadores.

16 - El conjunto de citas que se presentan a continuación, corresponden a entrevistas realizadas en la fase de profundización cualitativa de este estudio. Se utilizan como un soporte demostrativo para el ejercicio analítico que organiza la síntesis de resultados del estudio contenido en la presente sección. Junto a lo anterior, cuando corresponde, se entregan algunos datos derivados de la aplicación del instrumento estructurado a los distintos actores del sistema EMTP.

En relación a este ámbito es posible advertir distintas posiciones discursivas; a manera de una tipología general, pueden señalarse 4 tipos discursivos predominantes, considerando el grado de valoración de las actuales orientaciones de la formación vocacional y el ajuste del sistema escolar para tal efecto. Éstos son los siguientes:

- a. Un primer énfasis discursivo puede identificarse como de carácter *integrista*, éste sostiene la necesidad de regresar al modelo formativo TP existente previo a la Reforma del sector en los 90, debido a que sólo a través de un inicio temprano de la formación vocacional es posible alcanzar los conocimientos y habilidades necesarios que demanda el mundo del trabajo;
- b. un segundo tipo de discurso, aunque reconoce la formación diferenciada en el segundo ciclo de enseñanza media, recalca la necesidad de promover un *proceso escalonado* de formación para el trabajo en los jóvenes que cursan los dos primeros años de formación general, particularmente, en función de la adecuación a una *cultura del trabajo*;
- c. un tercer tipo de discurso, reconoce la importancia del desarrollo de competencias de base, incluso por sobre el desarrollo de competencias específicas de la especialidad, por lo que su énfasis es coincidente con el ajuste curricular de la última reforma de la EMTP; y,
- d. finalmente, también existe un discurso que reconoce los límites de una formación *profesionalizante* en el nivel de enseñanza media y, en consecuencia, la necesidad más bien de promover una reforma mayor que vincule este nivel con niveles formativos de la educación superior. Aunque se trata de modelos tipo discursivos (y por tanto, representa una síntesis de diversos ejes argumentativos), puede decirse que los dos primeros modelos ponen el acento en la estructura de la enseñanza media para un adecuado funcionamiento de la formación vocacional, a diferencia de lo anterior, los otros dos, ponen el acento, mayormente, en el propio modelo de formación vocacional vigente. El siguiente esquema sintetiza estas perspectivas:



En términos generales, en sus respuestas la mayoría de los actores no apunta a volver a un modelo de formación diferenciada temprana (entre aquellos que lo hacen, predominan docentes de especialidad con mayor cantidad de años en el sector). Un porcentaje importante de actores (y muy particularmente en el caso de los directivos) reconoce la relevancia de la formación en competencias generales y advierte sobre los problemas que pueden acarrear una *elección temprana* de modelo formativo, esto último, en consideración a un hecho relevante: la disposición o interés de los propios estudiantes por continuar estudios superiores, y muchas veces, en un área distinta a su formación para el trabajo.

De este modo, se señala que para hacer frente al problema, sería necesaria una mejor vinculación con la formación superior, la reconsideración de un eventual 5° año de formación en especialidad o la flexibilización de la formación del primer ciclo de enseñanza media, incorporando módulos formativos funcionales a la adquisición de competencias vinculadas al mundo del trabajo.

Los antecedentes recogidos permiten sostener que la perspectiva de los actores apunta mayormente, a la articulación de la EMTP con las modalidades de formación superior y menos a una regresión a un modelo autorreferente de formación distintiva. Esta perspectiva puede resumirse en el juicio de un coordinador de especialidad de uno de los establecimientos educacionales visitados: *“Yo creo que es positivo la formación diferenciada de dos años, porque o sino, a los chiquillos se les especializa desde muy temprano; yo comparto esa idea de un currículum general, de una educación básica y media de 10 años CH, y los dos últimos años de especialización. Y que después tengan la opción, ya sea a través de becas o de aporte privado, para poder hacer dos años de educación superior. Es por la complejidad de la tecnología que yo creo que dos años a nivel de media es insuficiente para entrar al mundo del trabajo. Me parece bien la reducción a los últimos dos años de la formación en especialidad, pero con ese vínculo posterior...”*

A.3. Consideraciones sobre aspectos pedagógicos de la modalidad EMTP:

En el estudio también se evidencia que la mayoría de los actores educativos reconoce como un aporte importante para la formación de los estudiantes, la organización curricular a partir de la definición de módulos basados en el desarrollo de competencias; más del 90% de los directivos y docentes encuestados coincide en que esta modalidad de organización curricular permite profundizar el aprendizaje práctico de los estudiantes; un porcentaje significativo de éstos, además, coincide en que lo anterior no opera en detrimento del aprendizaje conceptual o teórico de los contenidos de las respectivas especialidades.

De igual manera, de acuerdo a lo señalado en varias entrevistas, esta modalidad facilita la delimitación de objetivos formativos, los que muchas veces se diluían bajo un modelo de asignaturas generales que caían en la reiteración de contenidos y desvinculados unos de otros.

En este marco, sin embargo, se critica que la formación general no se estructure bajo un mismo modelo formativo, existiendo una *segmentación curricular* con respecto a la forma-

ción diferenciada. Algo similar puede indicarse respecto al modelo formativo predominante en los dos primeros años de la enseñanza media, por lo que es factible sugerir una mayor integración curricular EMCH y EMTP.

Las dificultades de articulación son atribuibles a la propia gestión pedagógica en los establecimientos, y aunque se reconoce esta debilidad como un problema para la formación de los estudiantes, por lo general, se señala que su enfrentamiento es difícil, particularmente, por la falta de tiempo en el desarrollo de tareas de coordinación. Así resume la experiencia en su liceo un docente de especialidad: *“Hay distancia, no hemos logrado articular a pesar de que todos estamos de acuerdo, que hay que vincular más, hay algunas experiencias que pueden ser interesantes, por ejemplo, a veces se hacen algunas lecturas que tengan que ver con la especialidad, pero más bien son dos currículum distantes; lo mismo en la evaluación de los chiquillos, a veces tenemos diferencias en la forma como calificamos a lo largo del año, ya que en las especialidades debemos evaluar logros al final de un proceso y no siempre los otros profesores tiene ese modelo incorporado, lo que hace que tengamos diferencias en las notas finales entre, por ejemplo, lenguaje y los módulos de especialización... nos ha costado articular, por el tiempo, principalmente”*.

En el caso de las actividades docentes, la opinión mayoritaria destaca la importancia del **conocimiento práctico** en la formación EMTP y la necesidad de un vínculo estrecho con espacios laborales que permitan un aprendizaje situado (más del 90% de estos actores encuestados coincide en que esta modalidad de organización curricular permite profundizar el aprendizaje práctico de los estudiantes y casi el 60% de éstos, además, coincide en que lo anterior no opera en detrimento del aprendizaje conceptual o teórico de los contenidos de las respectivas especialidades).

Aunque en el discurso de los actores esta perspectiva es ampliamente dominante, sólo en un grupo reducido de establecimientos se ha implementado modalidades formativas que utilizan el modelo dual para el trabajo con los estudiantes. Los argumentos que explican la poca extensión de este modelo tienen que ver con limitaciones institucionales y las altas exigencias de gestión y movilización territorial que exige el sistema dual, así como la escasa *cultura* empresarial para acoger y apoyar la formación de estudiantes en los propios espacios de trabajo. Con todo, en los relatos de experiencia se destaca una práctica pedagógica vinculada a la experiencia concreta y planes de visita a espacios productivo/laborales de manera regular.

A.4. Sobre situación de desenlace de los egresados del sistema:

Aunque para la mayoría de los actores educativos, el ideal es que los estudiantes egresados de la modalidad EMTP continúen estudios superiores, existe un reconocimiento de que la formación en especialidad limita el desarrollo de conocimientos necesarios para el ingreso a una carrera universitaria. En el discurso predominante se señala que el tránsito natural del egresado del la EMTP, debería ser hacia carreras técnicas de nivel superior en el sector de especialidad en que se formó en su enseñanza media, sin embargo, la gran mayoría cree que el destino del grueso de los jóvenes, una vez egresados, es la incorporación al mundo del

trabajo: cerca del 60% de los encuestados considera que más de la mitad de los egresados del EMTP se incorporan a un empleo luego de finalizar su enseñanza media¹⁷.

La gran mayoría comparte los fundamentos de la reforma del sector de fines de los 90 y, por lo menos, discursivamente, reconoce la necesidad de construir un **sistema formativo a lo largo de la vida**, evitando una definición de la EMTP como un ciclo formativo terminal. Con todo, mayoritariamente también, se indica que el objetivo principal del sistema es la incorporación de los jóvenes al mundo del trabajo, entendiendo ese paso como una transición necesaria para la consolidación de las competencias adquiridas en el proceso formativo de sus años de educación diferenciada.

En este ámbito, predomina un punto de vista optimista, reconociendo en la gran mayoría de los jóvenes una fuerte orientación vocacional por su campo de estudio. Así lo resume un docente entrevistado: *“...la principal característica que tienen los estudiantes es que tienen muy buena voluntad y disposición para el trabajo más que para el estudio, ya que es su área de interés de la especialidad. La causa de elección de estudio técnico profesional, es por gusto personal, al 98% le gusta la especialidad y quieren aprender eso. Hay un porcentaje mínimo que muchas veces está, aunque no le guste mucho la especialidad, o porque a lo mejor quería irse a estudiar al comercial y los padres no lo pudieron enviar; entonces la segunda alternativa era esto. Pero la gran mayoría está en la especialidad, porque les gusta esta área, porque tienen más o menos claro lo que quieren continuar estudiando o que quieren seguir trabajando en eso. La gran mayoría logró consolidar la especialidad, aunque hay niños que siguen después carreras que no tienen mucha relación y hay algunos que optan por alguna rama de las fuerzas armadas...”*. Como podrá verse, esta afirmación debe ser matizada en relación, fundamentalmente, a las áreas de especialidad que estudian los jóvenes de la EMTP¹⁸.

B. Sobre los estudiantes EMTP y su proyecto estratégico

B.1. Perfil de los estudiantes:

Los antecedentes recogidos en la encuesta de estudiantes EMTP reflejan una masiva incorporación de mujeres a esta modalidad de la enseñanza media; este hecho está asociado al incremento de especialidades del sector servicios, donde destacan las carreras del sector administración y comercio. Este sector concentra más del 40% del total de la matrícula EMTP en la actualidad y en éste, existe el doble de estudiantes mujeres respecto a hombres.

17 - Los estudios sobre trayectoria educativo/laboral de egresados de la EMTP demuestran que un porcentaje cercano al 40% se incorpora al mundo del trabajo en los meses siguientes a la finalización de sus estudios secundarios, sin embargo, durante un período prolongado, predomina una situación de entradas y salidas en puestos laborales y un incremento a partir del segundo año de jóvenes que ingresan (aunque no necesariamente finalizan) a estudios post-secundarios.

18 - Aunque este tema fue abordado, fundamentalmente, a partir de las creencias y percepciones de los actores educativos, los antecedentes recogidos permiten señalar que, en rigor, existe un gran desconocimiento de la situación de egreso y trayectoria de los estudiantes EMTP al finalizar su formación escolar.

Los sectores de metalmecánica y electricidad son aquellos con una mayor proporción de matrícula masculina.

Por otra parte, la trayectoria educativa de los jóvenes estudiantes arroja un alto porcentaje de casos (cerca del 80% del total) que alcanza un *éxito oportuno* en el egreso de la enseñanza media o trayectoria lineal en su experiencia escolar. De igual manera, llama la atención el alto porcentaje de casos (40% de los encuestados) que declara no haberse cambiado de establecimiento educacional a lo largo de toda su vida escolar, lo que puede indicar una decisión familiar por la realización de estudios EMTP desde una edad temprana de los estudiantes.

En concordancia con lo anterior, la incorporación a la enseñanza EMTP en general, y a la especialidad estudiada en particular, refleja una *opción racional* del joven estudiante y su entorno familiar; la gran mayoría de los jóvenes señala haber elegido el establecimiento donde estudian debido a las especialidades ofrecidas y, por tanto, la búsqueda de un área formativa en particular. No se observan cambios o movimientos internos relevantes a lo largo de los años de formación TP; sólo un poco menos de un 10% de la muestra señala haberse cambiado de especialidad a lo menos una vez en los dos años de formación diferenciada.

La *opción racional* en la elección de especialidad, también se refleja en los motivos argüidos por los estudiantes encuestados. Casi el 80% de los encuestados señala que esta elección se debió a un interés particular por el área de trabajo (ya sea por interés personal, ya sea por referencias de terceros); en sentido contrario, el 20% restante reconoce no tener mayores antecedentes al momento de ingresar a estudiar la especialidad.

B.2. Opinión sobre la formación EMTP:

La educación recibida en el establecimiento es altamente valorada por los estudiantes, existiendo un muy bajo nivel de criticidad hacia el proceso de formación diferenciada, la relación con los docentes y la orientación vocacional que éstos entregan. Las principales observaciones críticas apuntan hacia la escasez de los recursos existente para su proceso formativo y las debilidades en la infraestructura disponible en los establecimientos; con todo, estas observaciones no son extremas ni tampoco limitan este juicio favorable.

Esta perspectiva, que es compartida por los actores educativos, es altamente contrastante con los diagnósticos predominantes acerca de la mala calidad de la formación EMTP en Chile (véase por ejemplo, Informe Bases para una política de formación técnico-profesional en Chile). Es posible hipotetizar que, por lo menos en parte, esta visión positiva que remarca la valoración que realizan los estudiantes del proceso educativo del cual forman parte, tiene que ver con un producto *objetivable* en la experiencia de los jóvenes: la preparación para el mundo del trabajo y la posibilidad cierta, una vez egresados de su enseñanza media, de continuar una trayectoria educativo y/o laboral a partir de un capital objetivo: su título de técnico de nivel medio.

Este capital, del que también hacen referencia de manera constante docentes y directivos de la EMTP, no lo poseen jóvenes pobres egresados de la EMCH y que tienen pocas posibilidades de seguir estudios superiores al término de su enseñanza media, por lo que la criticidad, desde este punto de vista, podría ser matizado. Por cierto, lo anterior no significa desconocer los problemas de inserción laboral o las dificultades para la construcción de una trayectoria satisfactoria de estos jóvenes.

El grueso de los estudiantes también expresa una opinión positiva cuando se les solicita contrastar la realidad de su centro de estudios con otros establecimientos educacionales. En términos globales, este estudio recoge una opinión altamente positiva de la educación EMTP por parte del conjunto de los estudiantes. Con todo, en el tratamiento temático específico, existen algunas orientaciones que deberían tenerse en consideración.

Al respecto, un aspecto destacable, es la alta recurrencia de casos que señala dudar de su real vocación en el estudio de carreras del sector de especialidades de administración y comercio (cerca del 50% de los encuestados que realizan estudios en este sector de especialidad señala esta situación). Al tratarse del sector con la más alta proporción de matrícula de la EMTP, esta *disfunción* parece ser un ámbito que requeriría mayores niveles de profundización en futuras investigaciones sobre el sector, matizando la extendida valoración de la opción vocacional relevada por los actores educativos.

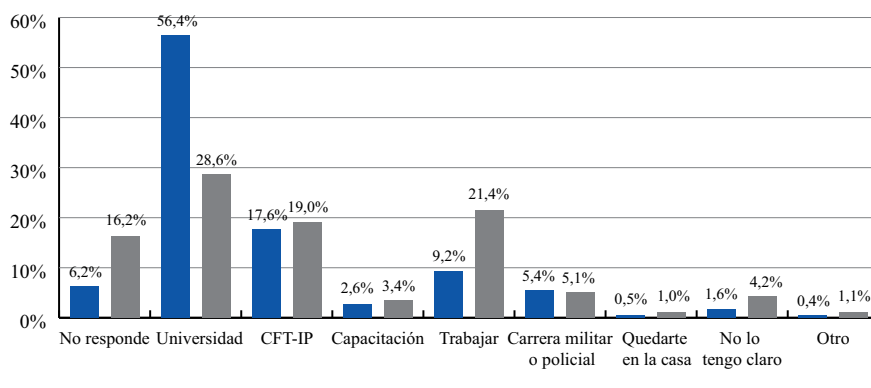
B.3. Proyecto de futuro:

El trabajo constituye un referente explícito en el proyecto de futuro inmediato de los jóvenes estudiantes. Aunque de manera general, el interés primordial es **postergar el ingreso al mundo del trabajo**, priorizando la continuidad de estudios, el grueso de los encuestados señala contar con las competencias y disposición para una inserción laboral temprana y/o combinar estudios y trabajos a lo largo de un período de tiempo. No más de un 10% de los jóvenes estudiantes de la enseñanza media TP pretende comenzar a trabajar al finalizar su 4° año de enseñanza media.

En efecto, en el *discurso de futuro* predomina el imaginario de continuar los estudios, con una fuerte incidencia de interés por hacerlo en el sistema universitario. Este interés no es sólo una motivación individual de los jóvenes, sino que existe una correspondencia de estas expectativas con sus padres. Como contraste, cuando los estudiantes indican lo que *creen que efectivamente harán* una vez egresados, el porcentaje de éstos que señalan continuar sus estudios se reduce drásticamente, incrementándose, como consecuencia lógica, el porcentaje de jóvenes que señalan que se incorporarán al mundo del trabajo. Aunque el porcentaje de casos que señala que, posiblemente, deberá trabajar se duplica, en términos globales existe un segmento mayor de jóvenes que demuestran incertidumbre; un 16% de los encuestados no responde a esta pregunta y también se incrementa el porcentaje de casos que señala no tener claro lo que *efectivamente hará*.

Es posible sostener, a manera de hipótesis, que el horizonte laboral no es algo deseado en el futuro inmediato, por lo menos en tanto actividad principal en la vida de estos jóvenes; con todo, en su discurso destaca una *orientación racional* para analizar sus posibilidades de futuro, aspecto que explica las diferencias observadas. El siguiente gráfico resume esta tendencia:

Gráfico n° 2
Perspectiva de futuro inmediato en los jóvenes EMTP



Cuando se solicita priorizar aspectos centrales asociados a la vida laboral y la cultura del trabajo, la gran mayoría de los jóvenes opta por una *racionalidad práctica*, enfatizando en aspectos de estabilidad laboral y salario a la hora de desempeñar una actividad productiva. Llama la atención la baja consideración de cuestiones vocacionales y culturales vinculadas a su propio desarrollo personal en esta opción, aunque es posible que tal perspectiva se deba a la propia consideración de la vida laboral como un proceso de integración paulatino (y no un quiebre inmediato una vez finalizada la enseñanza media). Así, en lo inmediato, el trabajo puede ser visto como una actividad complementaria a un proyecto personal que incluye la posibilidad de continuar estudios y no un objetivo inmediato de carácter excluyente.

De este modo, la continuidad de estudios es un proyecto extendido en los jóvenes estudiantes los que, sin embargo, reconocen dificultades ciertas de satisfacción de este interés. Menos que la manifestación de una frustración, el inicio temprano de la vida laboral es considerado un *recurso* que puede ayudar a satisfacer este interés en el mediano y largo plazo.

Por otra parte, en términos de trayectorias de vida, la gran mayoría de los jóvenes señala el interés y deseo de proyectar una vida estudiantil hasta la edad de los 25 años. Este momento

está asociado al cumplimiento de otros *hitos* relevantes en el desarrollo de sus proyectos personales y el comienzo de una vida independiente; la gran mayoría considera que después de ese momento vital, es deseable la integración plena al mundo del trabajo.

En el futuro inmediato, la gran mayoría de los jóvenes señala tener objetivos educativo/laborales relativamente precisos. Casi el 70% de la muestra señaló que rendiría la PSU 2008, aunque un porcentaje no menor dudaba de sus posibilidades reales de ingreso a un centro de educación superior en lo inmediato.

B.4. Valor atribuido a la educación y sobredimensión de lógica meritocrática

En el discurso de los jóvenes es destacable la importancia asignada a la educación como mecanismo de integración social y el apoyo familiar como soporte en la consecución de los planes personales.

En el estudio resalta la incidencia que atribuyen los jóvenes a este factor por sobre otros mecanismos sociales tales como redes o familia de origen en la consecución de la integración al mundo del trabajo, relevándose una orientación cultural fuertemente sesgada hacia una *lógica meritocrática*. En efecto, ante la consulta acerca de qué factor es más relevante para encontrar trabajo, un 50% de los encuestados señala la educación recibida; en segundo lugar, un 25% de los encuestados se inclina por destacar las características o cualidades personales, mientras que los factores asociados al origen social, la situación económica de la familia o los pitutos o contactos personales, merecen una muy baja consideración.

Muy asociado a lo anterior, los jóvenes también relevan la dimensión actitudinal como un factor fundamental para alcanzar una adecuada inserción en el mundo del trabajo; en varias de las respuestas, los jóvenes *sobredimensionan* estos factores por sobre la profundización de habilidades o conocimientos generales.

De un total de 18 conceptos que remiten al manejo de conocimientos, habilidades o actitudes para ingresar a un puesto de trabajo, las cinco características que merecen la mayor adscripción en la selección de los encuestados, corresponden al ámbito de los valores y actitudes; en efecto, responsabilidad, puntualidad, buena presencia y honradez, concentran el 70% de las respuestas de los jóvenes encuestados. A diferencia de lo anterior, las menciones correspondientes a habilidades específicas y muy particularmente, conocimientos generales recogen, proporcionalmente, una muy baja consideración. La siguiente tabla sintetiza estas respuestas:

Tabla n° 1

Distribución de competencias por frecuencia de respuestas:
¿Qué crees que espera un empleador al momento de contratar una persona?
 Total de la muestra

Concepto	Frecuencia	Porcentaje
Responsabilidad	3870	30,3%
Puntualidad	1602	12,5%
Buena presencia	1387	10,9%
Honradez	1201	9,4%
Espíritu de superación	832	6,5%
Saber tomar decisiones	531	4,2%
Entender cómo funciona una empresa	481	3,8%
Capacidad de análisis	445	3,5%
Resolución de problemas	451	3,5%
Hablar bien	347	2,7%
Saber trabajar en grupo	327	2,6%
Creatividad	282	2,2%
Ser organizado	236	1,8%
Saber leer y escribir	241	1,9%
Saber usar tecnología como computador	184	1,4%
Autocontrol	137	1,1%
Manejo de grupo	108	0,8%
Saber matemáticas	51	0,4%
Total	12782	100%

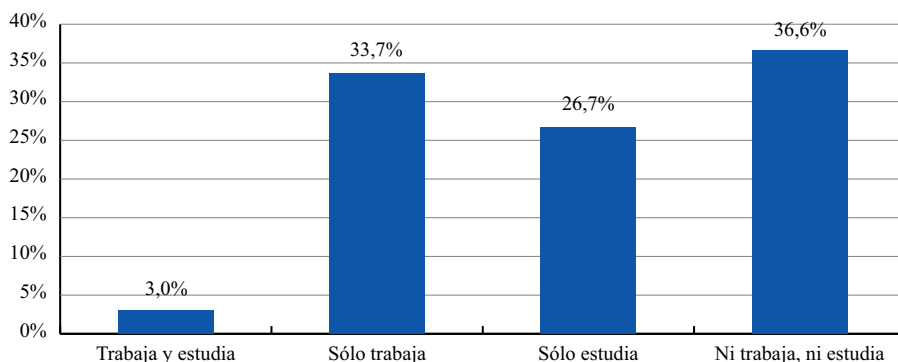
Este hecho interroga sobre el grado de adecuación y adaptación efectiva de los jóvenes cuando deban hacer frente, *de verdad*, a la vida laboral.

C. Sobre la situación de egreso de los estudiantes EMTP

Aunque el levantamiento de información en esta investigación no permite caracterizar modelos de trayectorias definitivas de los egresados de la EMTP, el reconocimiento de *trayectorias cortas*, es decir, la situación de los egresados luego de un año de finalizados sus estudios de enseñanza secundaria, indica que no existe un modelo único de transición en la experiencia de los jóvenes, y que la perspectiva de inserción temprana en el mundo del trabajo dista de ser el modelo predominante, persistiendo el interés o motivación por continuar estudios en la gran mayoría de los jóvenes egresados.

Los antecedentes recogido señalan que un tercio de los jóvenes encuestados se encontraba trabajando a un año de su egreso, mientras que un porcentaje un poco menor, 27% del total, se dedicaba a los estudios.

Gráfico n° 3
Situación educativa/laboral de egresados EMTP



El paso por la enseñanza técnica en el nivel secundario es evaluada positivamente por la gran mayoría de los jóvenes y, en términos generales, en sus respuestas se destaca la posibilidad de haber adquirido competencias o habilidades para hacer frente a los desafíos de la vida futura. Desde este punto de vista, la formación en una especialidad productiva y el manejo de herramientas laborales y de la cultura del trabajo, son reconocidos como un *capital personal*, independientemente de que en el proyecto de corto y mediano plazo, el objetivo no sea una inserción plena en el mundo laboral.

Como se insistió, la elección de realizar estudios en la EMTP por parte de los estudiantes y sus familias, menos que un encasillamiento a una estrategia de inserción laboral temprana, constituiría una estrategia *mayormente racional* de combinación de esfuerzos en la elaboración de un proyecto de vida una vez finalizada la enseñanza secundaria. Desde este punto de vista, la EMTP emerge como un capital disponible frente a la posibilidad de clausura de las expectativas de estudios posteriores a la enseñanza media, cuestión que refuerza la valoración que realizan los jóvenes del proceso formativo del cual han participado.

Más allá de lo anterior, con todo, la información disponible indica que estos jóvenes tendrían dificultades de acceder a alternativas atractivas de trabajo¹⁹, predominando aquellas de carácter precario y de baja proyección en tanto *carrera* laboral. No se observan puentes o

19 - Por cierto, no puede obviarse que el estudio se realizó en un período de crisis económica y tasas de desempleo de dos dígitos. Como es sabido, en estas situaciones, el mercado del trabajo para los jóvenes es extremadamente restrictivo, particularmente para aquellos que inician su vida laboral. Este contexto estructural es una referencia obligada para analizar los datos aquí entregados y la proyección de la discusión sobre la EMTP en el futuro y bajo otro contexto socio-económico.

intermediaciones significativas de los lugares de estudio con eventuales espacios de oferta de trabajo y quienes, en el momento de la indagación se encontraban desarrollando una actividad productiva señalan, mayoritariamente, que ésta fue posible gracias a la gestión de redes personales o familiares, por sobre cualquier otra instancia de mayor nivel de institucionalidad.

En este estudio se observó que cerca del 40% de los egresados de la EMTP se encontraba, a un año de egreso, en condición de inactividad; aspecto preocupante y que constituye una advertencia acerca de las dificultades de levantamiento de un proyecto de personal en un segmento importante de estos jóvenes (aunque, debido a las limitaciones del estudio, no se pueden hacer proyecciones a la población de egresados en general, llama la atención la mayor proporción de hombres que se encuentran en esta situación). En las orientaciones de futuro, sólo un segmento de éstos se proyecta hacia la vida laboral, reproduciéndose un modelo que combina expectativas educativas y laborales en los próximos años.

Finalmente, la posibilidad de articular educación y trabajo al mismo tiempo, perspectiva ampliamente valorada por los jóvenes mientras se encuentran en la educación secundaria, parece tener pocas alternativas de desarrollo. Sólo un grupo marginal señala estar en esta situación y, en general, quienes estudian, lo hacen en programas formativos de carácter diurno, que resultan incompatibles o significativamente difíciles de conciliar con una actividad de trabajo. Tal situación merecería un análisis más profundo, toda vez que existe un reconocimiento extendido de la dificultad de compatibilizar ambas actividades bajo el actual sistema educativo chileno, limitando las posibilidades de desarrollo de los jóvenes que provienen de los sectores socio-económicos de mayor pobreza.

VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DEL ESTUDIO

Como se indicó en la introducción, esta investigación pretendía analizar, desde la perspectiva de sus principales actores, la pertinencia de la educación media técnico profesional para hacer frente a la inserción laboral, la continuidad de estudios post-secundarios, y/o la consolidación de un proyecto de vida en los jóvenes que cursan su educación media bajo esta modalidad.

La enseñanza media técnico profesional en Chile, constituye un campo formativo injustamente postergado en la discusión y definición de políticas públicas en los últimos años, aspecto que contrasta con la incidencia de su matrícula al interior del conjunto de la enseñanza media, y la relevancia que esta modalidad tiene para un gran número de estudiantes y sus familias, particularmente, aquellos que provienen de los sectores de más escasos recursos. Por lo anterior, el reconocimiento de su sentido y perspectiva de desarrollo que emerge desde el punto de vista de sus actores más relevantes, constituye un conocimiento necesario para la orientación de políticas y eventuales reformas que respondan a la demanda social que esta misma genera.

Los resultados del estudio evidencian un reconocimiento extendido de la especificidad de la modalidad formativa (formación secundaria en el marco del aprendizaje de una especialidad

técnica) y de la modernización del sistema verificada en los últimos años, en función a los requerimientos productivos actuales (enseñanza contextualizada, adquisición de competencias).

Sin embargo, al mismo tiempo, los actores fundamentales de la EMTP señalan los límites en este proceso, destacando las eventuales restricciones del *tiempo formativo* en las especialidades, la desvinculación que existe en muchos casos entre formación para el trabajo y formación de competencias generales, el aislamiento de la formación EMTP respecto a un sistema de formación técnica de nivel nacional, así como, la dificultad de consolidar un proyecto vocacional en muchos jóvenes que participan de este sistema formativo.

Del conjunto de temas relevados a lo largo del estudio, posiblemente el reconocimiento de la *ambigüedad estratégica* de la EMTP emerge como uno de los nudos principales no resueltos y que incide en su situación actual. Esto se evidencia en la tensión estratégica del discurso de los actores educativos de la EMTP. De igual modo, aunque valorada como experiencia formativa general, un porcentaje relevante de jóvenes estudiantes señalan no estar seguros acerca de su proyecto educativo-laboral futuro, y el grueso de los actores formativos, aunque relevan la importancia de la formación para el trabajo que implica el aprendizaje de una especialidad reconocen, al mismo tiempo, que lo anterior no es una base suficiente para consolidar una inserción laboral satisfactoria o el desarrollo de un proyecto formativo vinculado con la especialidad cursada.

De este modo, la EMTP se encuentra en una situación de indefinición, a *medio camino* entre un modelo más tradicional de formación para el trabajo y otro que enfatiza en la relevancia de una formación permanente. Esta indefinición se debe, en gran parte, a la ausencia de soportes institucionales más consistentes, que otorguen proyección y perspectiva a esta modalidad de enseñanza. La expresión más evidente de lo anterior, es la escasa o nula vinculación de la EMTP y sus instituciones con la oferta formativa post-secundaria existente en el país, aspecto relevado en el discurso de directivos de establecimientos EMTP.

El estudio demostró el reconocimiento de esta modalidad formativa por parte de los jóvenes estudiantes; la formación técnica es vista como una herramienta útil para hacer frente a los desafíos de su futuro educativo/laboral y el cumplimiento de los proyectos personales. Con todo, de igual manera se reconoce que la trayectoria educativa-laboral de los estudiantes que egresan del sistema, deviene en una *tarea individualizada* desdibujándose la perspectiva societal enunciada en un conjunto de especialidades funcionales a las necesidades productivas del país, restringiendo así, el potencial sentido estratégico de una formación técnico profesional de carácter nacional, tal como se evidencia en el énfasis estratégico que predomina en documentos y estructuras curriculares.

La demanda por mayor *apoyo institucional* que emerge en el discurso de los actores educativos del sistema, es un reflejo de esta situación y sintetiza los desafíos de un modelo formativo que sigue canalizando las esperanzas de futuro de un poco menos de la mitad de los estudiantes que egresan de la enseñanza media en nuestro país cada año.

Sobre la base de los resultados del presente estudio, es posible entregar un conjunto de **sugerencias** para eventuales políticas dirigidas al sector; éstas son las siguientes:

- ✓ En primer lugar, y en concordancia con lo señalado en la síntesis conclusiva, resulta evidente la necesidad de una mayor vinculación y articulación entre la EMTP y la oferta educacional de nivel superior que actualmente existe en el país. Tal perspectiva permite no sólo alcanzar una mejor coordinación curricular (definición de itinerarios formativos), sino que también delinear, con mayor claridad, *senderos* o trayectorias educativo-laborales que orienten las decisiones de los jóvenes estudiantes y egresados y retroalimenten la labor formativa de los respectivos centros.
- ✓ En lo que respecta a la oferta formativa existente, los resultados del estudio evidencian la necesidad de revisar la estructura de la formación EMTP. Aunque los antecedentes recogidos enfatizan una demanda por mayor cantidad de horas de formación en la especialidad, de igual manera, esta situación puede ser enfrentada a través de la incorporación de un *quinto año formativo* que posibilite la transición a la educación superior o alguna modalidad de puente institucional.
- ✓ En la organización de los procesos formativos, destacan dos ámbitos sobre los cuales pueden propiciarse innovaciones: uno, es el de la articulación de la formación general y la formación profesional y, el otro, remite a la baja incidencia de la modalidad dual o de vínculo formativo con *empresas* de los sectores productivos, en un número importante de los centros educacionales. Ambas líneas, sensibles para el desarrollo de la EMTP, se sitúan mayormente en el campo de la gestión institucional de los establecimientos y de los reforzamientos que en este ámbito es posible desarrollar desde el exterior (como se indicó en el estudio, esta situación es más evidente en el sector municipal y entre los sostenedores que no cuentan con recursos suficientes para entregar una asesoría técnica a los equipos pedagógicos al interior de los establecimientos).
- ✓ Un aspecto que se resaltó en la caracterización de la *demanda* (los jóvenes estudiantes de la EMTP) es la tendencia, potencialmente negativa, a la reproducción de un sesgo de género en el desarrollo de las especialidades que actualmente se entregan. Se sugiere una revisión más detallada de este proceso, y muy particularmente, el análisis de la relación oferta/demanda de la formación EMTP en el país, como una manera de controlar eventuales distorsiones en este campo.
- ✓ El desarrollo de trayectorias educativo/laborales de los jóvenes egresados de la enseñanza secundaria es un campo de investigación y análisis de gran relevancia para orientar las políticas formativas del país y de la educación técnico profesional en particular. Pese a los avances en estudios recientes, los antecedentes disponibles son débiles y muchas de las definiciones de políticas se realizan a partir de estudios de décadas pasadas o fundadas en débiles antecedentes empíricos (esto se hace evidente, por ejemplo, en el Informe Ejecutivo de la Comisión Externa para la construcción de las bases de una política de

formación técnico-profesional en Chile), por lo tanto, tal como se evidencia en los resultados alcanzados en la investigación de estudiantes y egresados, el reconocimiento de tales trayectorias constituye un campo de conocimiento clave en la discusión de la EMTP y en sus proyecciones de futuro.

- ✓ Finalmente, aunque no constituye el foco del presente estudio, es evidente que la EMTP no puede independizarse del conjunto de la educación media del país. De igual manera, su reformulación, vínculo con la oferta formativa de educación superior o eventual reforzamiento del carácter de *formación permanente* que enuncia su estructura curricular, también obliga a una relectura de la oferta EMCH actualmente vigente y, muy particularmente, aquella que se entrega a los sectores más pobres que, en un porcentaje mayor, no tienen posibilidades de continuidad de un proyecto educativo-laboral. La consideración de la *formación para el trabajo* puede ser pensada así de un modo más amplio, no restringida a una formación de especialidad que, en muchos casos, implica la determinación temprana de este tipo de estudio para los jóvenes (recuérdese que un número no menor de establecimientos educacionales sólo ofrecen formación EMTP), sino que como parte de un abanico de posibilidades de desarrollo y sensible al talento de los jóvenes y la canalización de sus inquietudes dentro de una mayor variedad de alternativas posibles.

BIBLIOGRAFÍA

- Arancibia, M. et al (2008). “Necesidades de formación permanente de docentes técnicos”; Revista Estudios Pedagógicos, XXXIV n° 17-26; Valdivia.
- Arzola, S. et al; (1993). “Destino educativo laboral de los egresados de enseñanza media”; Pontificia Universidad Católica de Chile & Ministerio de Educación. Proyecto MECE IV.2, Santiago (mimeo).
- Bajoit, G. (2003). “Todo cambia: análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas”; LOM Ediciones, Santiago.
- Bassi, M. (2009). “Educación Técnica en Chile: Conclusiones de una Encuesta sobre Inserción Laboral de Jóvenes”; BID Seminario Formación Técnico-Profesional en Chile; Santiago.
- Braslavski, C. (1995). “La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos”; Revista Iberoamericana de Educación n° 9; pp.91-123.
- Bravo, D. et al, (1998). Evaluación del marco institucional de la Educación Media Técnico Profesional”; Ministerio de Educación, Santiago.
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, CEDEFOP, (2002) “Formar y aprender para la competencia profesional”; Segundo Informe de la Investigación sobre la formación profesional en Europa; Luxemburgo.
- CEPAL-UNESCO (1992). “Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad”; Santiago.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006). “Informe Final”; Santiago.
- CHILECALIFICA (s/f). “La experiencia CHILECALIFICA como estrategia y financiamiento de la formación y capacitación profesional para grupos vulnerables”; en www.chilecalifica.cl
- De Moura, C. et al (2000). “Las escuelas de secundaria en América Latina y el Caribe y la transición al mundo del trabajo” BID; Serie de Informes Técnicos del Departamento de Desarrollo Sostenible; Washington. Disponible en www.iadb.org/sds/edu
- Espinoza, O. et al (2007). “La implementación de la Reforma Curricular en la Educación Media Técnico Profesional: Evaluación y Proyecciones”; FONIDE, Informe Final Proyecto n° 143.
- Finnegan, F. (2006). “Tendencias en la educación media técnica”. Boletín Red ETIS n° 6, IIPPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Flores, R. (2009). “Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social”; Eds. Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Heinz, W. (2009). “Youth transitions in age of uncertainty” en Furlong, A. (ed) “Handbook of youth and young adulthood; new perspectives and agendas” Routledge, UK.
- Ibarrola, M. (1991). “Nuevos cometidos de la educación técnica y profesional de nivel medio. Lineamientos estratégicos”; UNESCO/OREALC; Santiago.
- Irigoin, M. (2002). “Hacia una educación permanente en Chile”; CEPAL, Serie de Desarrollo Productivo n° 131; Santiago.

- Lynch, H. (2008). "Lifelong learning, policy and desire"; *British Journal of Sociology of Education*; Vol. 29, No. 6, November, 677-689.
- Ministerio de Educación, Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto, "Indicadores de la Educación en Chile 2007"; en www.mineduc.cl
- Ministerio de Educación, Anuario Estadístico 2006-2007, Santiago.
- Ministerio de Educación, (2005). "Currículum de la Educación Media; Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios"; Santiago.
- Ministerio de Educación, UCE, (2008). "Fundamentos del ajuste a los marcos curriculares vigentes de Enseñanza Básica y Enseñanza Media", Santiago, en <http://www.curriculum-mineduc.cl/ayuda/ajuste-curricular/>
- Ministerio de Educación (2009). Bases para una Política de Formación Técnico-Profesional en Chile"; Informe Ejecutivo.
- Miranda, M. "Transformaciones de la Educación Media Técnico Profesional", en Cox, C. ed. (2005). "Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar en Chile"; Ed. Universitaria, Santiago
- Miranda, "Reforma de la educación técnica de nivel medio en Chile: supuestos, estrategias, balance y proyecciones" en Gallart, M.A. et al (2003). "Tendencias de la educación técnica en América Latina"; Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-UNESCO; Buenos Aires.
- OCDE (2004). "Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile"; Paris.
- OEI; s/f. "Estado de avance de la reforma educativa de la educación media técnico-profesional en Chile"; Cuaderno de Trabajo nº 5, Educación Técnico Profesional. En <http://www.campus-oei.org/oeivirt/fp/cuad05a04.htm>
- Rojewski, J. "Preparing the workforce of tomorrow: a conceptual framework for career and technical education" en *The Journal Of Vocational Education Research*, Volume 27, Issue 1, 2002. pp 7-36.
- Servat, B. (2007). "Efectividad de la Enseñanza Media Técnico Profesional"; Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Spours, K. et al (2000). "Unifying academia and vocation learning in England, Wales and Scotland", en Coffield, F. "Differing visions of a learning society: research findings, Vol. 1"; The Policy Press, UK.
- Tedesco, J.C. (2004). "Desafíos de la educación secundaria en América Latina", en Jacinto, C. (coord.) ¿Educar para qué trabajo?: Discutiendo rumbos en América Latina"; La Crujía Ediciones, Buenos Aires.
- Universidad de Chile, DEMRE (2009). "Compendio Estadístico Proceso de Admisión año Académico 2009"; Santiago.
- Vera, A. (2009). "Los jóvenes y la Formación para el trabajo en América Latina"; Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento, CIPPEC; Buenos Aires.
- Willis, P. (1988). "Aprendiendo a Trabajar: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera"; Editorial Akal. Madrid.
- Willis, P (2003). "Foot Soldiers of Modernity; the dialectics of cultural consumption and the 21st century school"; *Harvard Educational Review*, Vol.73-3:390-415.



II CAPÍTULO

Fuente: MINEDUC

La compleja tarea de formar ciudadanos. Conocimientos, habilidades y disposiciones promovidas en Lenguaje y Comunicación y Estudio y Comprensión de la Sociedad en la EGB

**Dr. Carlos Muñoz
Labraña**

Investigador Principal

**Ramón Victoriano
Lamilla**

Héctor Luengo

Rodríguez

Investigador Secundario

**Universidad de
Concepción**

Institución Adjudicataria

RESUMEN

La siguiente presentación da cuenta de los resultados de una investigación de carácter cualitativo que tuvo como objetivo indagar si la escuela, a través de los subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la EGB, asume la tarea de formar ciudadanos como lo prescribe el Marco Curricular, a través de la identificación de los conocimientos, habilidades y actitudes ciudadanas trabajadas en las aulas. Esto, con el objetivo de establecer algunos principios para la construcción de un modelo de integración curricular en los subsectores mencionados, cuyo eje articulador sea la formación ciudadana del estudiantado.

Proyecto FONIDE N°: F310894 - 2008

Esta es una versión resumida de la investigación realizada por el (la) autor(a) y equipo en el marco del Tercer Concurso FONIDE.

La versión original está disponible www.fonide.cl

INTRODUCCIÓN

Existe una amplia bibliografía que reafirma la estrecha relación entre la educación y la responsabilidad de formar ciudadanos, abogando por la existencia de una ciudadanía activa, “aquella que no se remite solo a la posesión formal de derechos, sino que potencia la formación de un ciudadano con capacidades y habilidades para participar de un modelo de democracia donde su presencia es necesaria” (Cerdea A. M., Egaña M. L., Magendzo A., Santa Cruz E. y Varas R., 2004).

La familiaridad con las instituciones democráticas, “la disposición a participar de los procesos que la configuran, y las virtudes públicas que ella requiere, dependen en una medida importante de la educación que los niños y jóvenes reciben en la escuela”. De esta manera, la educación escolar, más que ningún otro ámbito, tiene como una de sus funciones cruciales la de formar ciudadanos, es decir, desarrollar en las personas la creencia en el ideal democrático y promover su puesta en práctica. “La escuela tiene como intención propia constituir los espacios y organizar los tiempos en que tiene lugar la primera de las experiencias común a toda la sociedad. De tal manera que puede contribuir, decisivamente o no, a construir las capacidades intelectuales y morales que son fundamento de la capacidad de acción ciudadana de la sociedad. Es decir, de reflexión y acción sobre sí misma, sus problemas más apremiantes, sus fines, y los significados que la cohesionan en un determinado contexto social” (Cox C., Jaramillo R., Reimers F., 2005). En la escuela se experimenta la alteridad y se adquieren al mismo tiempo, algunas de las virtudes imprescindibles para la vida compartida (Informe Comisión Ciudadana, 2004). Aquí se constituyen los conocimientos compartidos y elaborados socialmente para “aprehender lo real y dar sentido a las prácticas cotidianas de los individuos, permitiéndoles clasificar, distinguir, ordenar, evaluar y jerarquizar un estado de la realidad o de una dimensión de la vida cotidiana, haciendo lógico y coherente el mundo, organizando las explicaciones sobre los hechos y las relaciones causales que existen entre ellos” (Andrade M. y Miranda C., 2000).

La investigación tiene como pretensión indagar si la escuela a través de los subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales¹ cumple con su tarea de formar ciudadanos, estableciendo algunos principios para la construcción de un modelo de integración curricular en estos subsectores, cuyo eje articulador sea la formación ciudadana del estudiantado.

La investigación ha sido posible gracias al Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE), fondo concursable dirigido a instituciones nacionales, que tiene como propósito fortalecer, incentivar y apoyar la investigación y desarrollo en educación de calidad en el ámbito nacional, de manera de favorecer la incorporación de más y mejor evidencia a la toma de decisiones de política sectorial.

1 - El subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se conoce con este nombre luego del ajuste curricular impulsado por el Ministerio de Educación a partir del año 2009, razón por la cual si bien, originalmente, la propuesta hablaba del subsector de Estudio y Comprensión de la Sociedad, en adelante se utilizará este primer nombre.

LA FORMACIÓN CIUDADANA EN CHILE

Desde este punto de vista curricular, nuestro país ha realizado un gran esfuerzo en materia de formación ciudadana al superar los graves inconvenientes que se heredaron del gobierno militar. Así, en los años ochenta se restableció la situación precedente a la reforma educativa de los años sesenta, definiendo una asignatura de Educación Cívica y Economía en la Educación Media², mientras que en la Educación Básica los contenidos asociados eran tratados dentro del área de Historia y Ciencias Sociales (MINEDUC, 1998).

Estas definiciones curriculares estuvieron vigentes hasta el año 1997 para el primer ciclo básico (1° a 4° Básico) y por la modalidad de implementación gradual de la reforma curricular, más allá de 1999 para los cursos superiores de Educación Básica y también de Media (MINEDUC, 2004).

El nuevo Marco Curricular establece cuatro cambios claves respecto a la Educación Cívica anterior. Cada uno de ellos ha sido claramente identificado y difundido por la autoridad ministerial mediante la edición de sendos informes escritos que han estado a disposición del mundo educacional y de la sociedad en su conjunto, a través de la página web del Ministerio de Educación, cuyos principales alcances reproducimos a continuación.³

El nuevo Marco Curricular sustancialmente:

- Amplía el concepto de Educación Cívica, entendido éste como conocimientos sobre el Estado y el sistema político, al de Formación Ciudadana, que incluye competencias, habilidades y actitudes, necesarias para ser coherentes con una forma de vida e institucionalidad democráticas.⁴ Estos definen como foco el conocimiento del sistema político democrático y sus instituciones, y profundiza temáticas centrales de la historia política reciente, a saber: Derechos Humanos, autoritarismo y transición a la democracia, así como aspectos de la ciudadanía moderna como son la relación con el medio ambiente, el manejo social de la ciencia y la tecnología, las habilidades de manejo crítico de la información y actitudes como la responsabilidad social. En este enfoque son tan importantes los conocimientos sobre el sistema político como las capacidades cognitivas y sociales para efectivamente ejercer la ciudadanía.

2 - Estas asignaturas se distribuían en educación Cívica en 3° Año Medio, con dos horas semanales y Economía en 4° Año Medio, también con dos horas a la semana.

3 - Ver informe varias veces citado en esta relación denominado: Formación ciudadana en el curriculum de la Reforma elaborado por la unidad de Curriculum y Evaluación del MINEDUC. En: http://www.curriculummineduc.cl/docs/informe/anexo3_anciuadania.pdf.

4 - Habilidades de pensamiento tales como la capacidad de establecer reflexiones críticas y formular opiniones; habilidades de realización tales como hacer acciones en pro de la comunidad; y valores, entre estos, pluralismo, solidaridad, respeto por el otro, valoración de la democracia, valoración de los derechos humanos.

- Dispone los objetivos y contenidos relacionados con la Formación Ciudadana, no en una asignatura especializada y ubicada en un solo punto de la secuencia escolar -como fue el caso de la asignatura de Educación Cívica en 3° Año de la Educación Media durante el período 1981–1999- sino que los instala en las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde 1° Año de la Enseñanza Básica a 4° Año de la Enseñanza Media.⁵
- Incorpora de manera complementaria el desarrollo de habilidades y actitudes que favorecen la democracia y la Formación Ciudadana en otras tres asignaturas del plan de estudio: Lenguaje y Comunicación, Orientación y Filosofía.
- Define unos Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), que explicitan un conjunto de valores, actitudes y habilidades relevantes para la democracia y la ciudadanía, los que deben ejecutarse tanto a través de los contenidos de las asignaturas, como en otros espacios escolares que favorezcan que los estudiantes pongan en práctica los aprendizajes logrados (Consejo de Curso, debates estudiantiles, Centro de Alumnos, etc.).

Las innovaciones efectuadas han implicado la incorporación de nuevas temáticas cuyos elementos curriculares se introducen de manera transversal y a lo largo del proceso de educación y desde las etapas más tempranas de la infancia para desarrollar tanto nuevos contenidos, como determinados valores. Lo que resulta coherente con el enfoque maximalista descrito por la bibliografía especializada (Crick B. 2002), que busca, por sobre todo, que el estudiantado se sienta ciudadano y activos transformadores de su realidad. Tal como ha sido la experiencia de otros países que han asumido esta opción, caracterizados por estar en posesión de una democracia más madura,⁶ “el objetivo fue abrir una brecha epistemológica en el sistema educativo orientado tradicionalmente a las estructuras curriculares basadas en lógicas disciplinares creadas en una tradición cultural de hace siglos” (MINEDUC, 2004; Imbernón F., Majó J., Mayer M., Mayor F., Menchú R. y Tedesco J.C., 2002).

Para los fines de la presente investigación interesa, especialmente, la delegación que se hace en los subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia Geografía y Ciencias Sociales, porque de acuerdo al nuevo Marco Curricular son las áreas de aprendizaje con incidencia directa en la formación ciudadana del estudiantado en el Segundo Ciclo de la Enseñanza Básica, a cada una de las cuales se ha asignado 5 y 4 horas a la semana respectivamente. A las que se suma el área de Orientación con un menor número de horas.

5 - En la Educación General Básica: Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural (1° a 4° Año Básico), Estudio y Comprensión de la Sociedad (5° a 8° Año Básico). En la Educación Media: Historia y Ciencias Sociales (1° a 4° Medio).

6 - La Educación Cívica impartida a través de una sola asignatura especializada es la forma predominantemente aceptada por el profesorado de los países de reciente democratización en Europa del este; mientras que la forma adoptada por la reforma curricular chilena –integrada a Ciencias Sociales y a otras asignaturas- es la propia de la mayoría de las democracias más maduras. Aunque Inglaterra, luego del Informe de la Comisión Crick, en 1998, hizo obligatoria en la Enseñanza Media, una asignatura de Ciudadanía. Ver Crick, B. (2002). La enseñanza de la ciudadanía y de la democracia en Gran Bretaña, Ministerio de Educación de Colombia-British Council, Educación Integral, Año 11, N° 15, Junio 2002.

En los subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales existen objetivos que corresponden al marco de valores que debe inspirar a los ciudadanos y a una cultura democrática en el Chile contemporáneo, buscando que el estudiantado valore el pluralismo y logre desarrollar una actitud positiva hacia la participación ciudadana. Esto, mediante la incorporación de conocimientos y habilidades asociadas, como: el fomento del desarrollo del pensamiento crítico e independiente; el análisis crítico de los mensajes entregados por los medios de comunicación; la incorporación de metodologías orientadas a la discusión grupal; la promoción de resolución de problemas y el análisis de casos concretos, vinculados a su aquí y ahora; el énfasis en los procesos conscientes al abordar los contenidos mediante el análisis, la demostración y la argumentación; la utilización de gran variedad de materiales de aprendizaje, incluyendo fuentes que no sean textos escolares como: mensajes de los medios de comunicación, discursos, grafiti, etc.; entre otros (MINEDUC, 2004).

La integración de la temática con el área de Lenguaje y Comunicación surge de manera natural, porque los contenidos de Literatura, tanto como las competencias comunicativas a desarrollar en el nivel de 5° a 8° año en los ejes de oralidad, lectura y escritura, encuentran un contenido específico y de relevancia a través del cual se pueden operacionalizar prácticas auténticas de lectura y escritura emergentes de un contenido social de relevancia.

En el área de la comprensión de textos los programas promueven prácticas de lectura crítica y reflexiva trabajando con textos literarios en los que se plantea la relación entre la obra y su contexto de producción, desde una perspectiva de valores o disvalores ciudadanos históricamente situados, o con el análisis crítico de textos históricos, científicos o funcionales, en los cuales el contenido del discurso concentre el tema ciudadano.

En el eje de producción oral o escrita por su parte, los programas potencian el incremento de las modalidades discursivas como expositivas, al comprender críticamente, ideas e información, como al incrementar las modalidades argumentativas desde la construcción dialógica de un conocimiento social. Todo lo anterior proyectado para niños y niñas de una edad en que la búsqueda de identidad personal y social debe canalizar la evolución sicosocial natural, que provoca la crítica de su entorno familiar, comunitario, nacional, entre otros. En síntesis, los procesos lingüísticos en desarrollo cobran sentido, al tiempo que encuentran en el centro de interés de formación ciudadana, un vehículo apropiado para la consecución de los objetivos fundamentales del subsector, como son el desarrollo de las competencias lingüísticas básicas y el ejercicio de estas habilidades de comunicación en situaciones sociales significativas y auténticamente situadas, así como el desarrollo de habilidades cognitivas superiores presentes en los procesos de análisis crítico, reflexivo y valórico.

DESAFÍOS DE LA INVESTIGACIÓN

El escenario curricular descrito implica importantes desafíos para el profesorado, pues el éxito de las innovaciones efectuadas depende quizás más que de ningún otro factor, de su preparación profesional, pues son ellos los que en última instancia traducen el currículum declarado, en currículum aplicado. Sin embargo, a pesar de la importancia que posee el profesorado en la temática, las últimas investigaciones realizadas en nuestro país hace ya algunos años, demuestran que este espacio curricular era uno de los menos comprendidos por el profesorado (Cerda A. M., Egaña M. L., Magendzo A., Santa Cruz E. y Varas R., 2004), y que el tiempo curricular que ocupaban los conocimientos que respondían a una racionalidad instrumental, “sobrepasaba con creces a aquellos conocimientos que apuntan a una racionalidad axiológica y comunicativa, tendiente a formar sujetos de derechos como los que se debían promover desde una educación que tiene como objetivo la formación ciudadana del estudiantado” (Magendzo A., 2004).

La investigación de la que se da cuenta, ha pretendido volver a estudiar esta temática transcurridos ya algunos años de la implementación de la reforma curricular de mediados de los 90, investigando los conocimientos, habilidades y disposiciones ciudadanas promovidas por el profesorado de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en sus aulas. Dos de los principales subsectores que en la Educación General Básica poseen una responsabilidad preferente en materia de formación ciudadana.

Específicamente lo que se persigue en la investigación es:

- Describir los conocimientos, habilidades y disposiciones ciudadanas promovidas por los(as) docentes de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el Segundo Ciclo Básico en la escuela, de una muestra de establecimientos de la VIII Región.
- Contrastar los conocimientos, habilidades y disposiciones ciudadanas promovidas en estos subsectores, con el Marco Curricular Nacional y algunos modelos de construcción ciudadana basados en competencias.
- Definir criterios para la construcción de un modelo de integración curricular a partir de los puntos de conectividad presentes y potenciales en los Subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que permitan un mejor desarrollo de las competencias ciudadanas.

METODOLOGÍA

Con el propósito de llegar no sólo a describir, sino que también comprender los conocimientos, habilidades y disposiciones ciudadanas promovidas en los subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, la investigación usó métodos y técnicas cualitativas.

Dentro de la tradición cualitativa, la investigación optó por seguir las orientaciones metodológicas que entrega el interaccionismo simbólico, que busca comprender el proceso de asignación de los símbolos con significado al lenguaje y a su comportamiento en la interacción social.

Los datos fueron obtenidos a partir de registros etnográficos de aula y de observación de clase en los subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales de octavo año básico, así como de Focus group y entrevistas en profundidad al profesorado y a algunos estudiantes del nivel; material que con posterioridad a su levantamiento, fue objeto de triangulación.

El diseño permitió afrontar el estudio de la realidad, mediante un análisis detallado de sus elementos y de su interacción con el contexto escolar, para llegar, mediante un proceso de síntesis, a la búsqueda del significado y a la toma de decisiones que se requiere en la situación estudiada, teniendo como finalidad la comprensión profunda de la realidad.

La investigación optó por investigar el fenómeno en estudio en 6 escuelas de localidades rurales y urbanas de la Provincia de Concepción, de distinta dependencia escolar.

Los criterios para la selección de la muestra fueron:

- Dependencia administrativa de los establecimientos educacionales, esto es, particular/subvencionado/municipal.
- Condición geográfica de los establecimientos educacionales, es decir, urbano/rural.
- Equilibrio de género de los y las docentes de los establecimientos educacionales, esto es, mujeres/varones y, finalmente, equilibrio de género de los y las estudiantes de los establecimientos educacionales: mujeres/varones.

Desde el punto de vista metodológico, la integración curricular del ciclo se abordó a nivel horizontal entre los subsectores de aprendizaje y, también, a nivel vertical, pues la integración cauteló la progresión de formación que articula los niveles escolares NB-2 con el ciclo en cuestión, así como la proyección de los aprendizajes en los niveles de primer año medio (articulación inter e intra disciplinaria). Como referente fundamental en los dos subsectores involucrados, se usaron los Mapas de Progreso.

Finalmente, los procesos de articulación efectuados tuvieron como sustento básico una concepción de integración que abarca, tanto en lo vertical como en lo horizontal: la integración de las experiencias, la integración social, la integración de los conocimientos y la integración como diseño curricular (Beane J., 2005). De esta forma, la concepción de integración con que se trabajó es más amplia que el de los enfoques multidisciplinares (de hecho esta dimensión está contenida en el concepto), puesto que además del trabajo en torno a un centro organizador, buscó considerar los temas o problemas sociales y los intereses de los alumnos emergentes del medio que los rodea. De tal manera que lo que se pretendió fue utilizar una teoría del diseño curricular que se ocupara de mejorar las posibilidades de integración personal y social mediante la organización del currículum en torno a problemas y temas importantes, identificados de forma colaborativa por la comunidad escolar, sin tener en consideración la separación de asignaturas (Beane J., 2005).

RESULTADOS OBTENIDOS

CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y DISPOSICIONES CIUDADANAS PROMOVIDAS EN LOS SUBSECTORES EN ESTUDIO

Conocimientos: En materia de conocimientos ciudadanos, el Marco Curricular de la Educación Básica aspira a que el estudiantado sea capaz de saber acerca de la democracia y los derechos humanos, la identidad nacional y relaciones internacionales, la cohesión social y diversidad y, finalmente, la educación ambiental. (MINEDUC, 2004).

Al efectuar un análisis de los contenidos trabajados por el profesorado en sus aulas, se evidencia que éstos tienen directa relación con aquellos contenidos establecidos en el Marco Curricular para el nivel en los subsectores en estudio, que son, a su vez, coherentes con aquellos relevados por la literatura especializada como claves para una adecuada formación ciudadana. Siendo, por su parte, correspondientes con el estado de avance de los programas de estudio y los mapas de progreso, en la época del año en que se efectuó el levantamiento de los registros etnográficos en los subsectores estudiados (segundo semestre de 2008).

No obstante lo anterior, llama la atención que las temáticas no sean asociadas directamente con el eje ciudadano en las interacciones que el profesorado efectúa con el estudiantado. No fue posible constatar la existencia de un vínculo o mención respecto a cómo es que estas importantes temáticas se relacionan con su formación ciudadana. Lo que hace pensar que si bien el profesorado tiene claridad respecto a las demandas formativas del currículum escolar, en términos de conocer los contenidos asociados a él, este contenido está de alguna manera encapsulado en sí mismo y no en función de un eje articulador como podría ser el eje ciudadano, o aún de otro de los temas transversales relevados por el currículum escolar. Inclusive, se han recogido evidencias que permiten señalar que la temática ciudadana no es una preocupación preferente del profesorado, como lo demuestra el siguiente relato de una docente de Lenguaje y Comunicación que explícitamente se pronuncia sobre este particular.

*“No es mi principal preocupación en la sala de clases [el de la formación ciudadana]... con tantos contenidos y libros que leer,... en estudiantes que tienen una baja comprensión lectora,... créame que es muy difícil pretender otra cosa que no sea... esa”.*⁷

También es importante destacar que según revelan los registros de clase levantados, los conocimientos asociados a la temática ciudadana son entregados por el profesorado y no investigados por el estudiante, lo que hace que el profesorado posea un gran protagonismo a la hora de dar cuenta de esos conocimientos en el aula. Situación que es visibilizada por los estudiantes como una preocupación por “pasar materia” más que formarlos como ciudadanos.

*“...No se preocupan por eso [formarnos como ciudadanos]. Lo que hacemos es pasar materia... mucha materia... yo creo que esa es la preocupación de mis profesores y también de mis papás... que estudiemos y memoricemos... lo que nos pasan en la escuela”.*⁸

Los conocimientos que en calidad de una “materia a pasar” son entregados al estudiantado, poseen aún otra particularidad, dado que el profesorado en esta acción entrega estos conocimientos como un relato, quedándose en un plano más bien declarativo, ya sea de carácter conceptual o factual (Díaz Barriga F., Hernández G., 2002).

*“Yo les explico la historia como relato.... Las fechas pueden aprenderlas más adelante, escribir en el cuaderno o contextualizar, pero si no saben los motivos de un lado u otro, las fechas no tienen validez, por lo menos yo, siempre trabajo la parte de contar, que hagan resúmenes, que cuenten la historia que definan los conceptos que son muy importantes, porque si ellos cuentan la historia más adelante memorizarán las fechas, pero si memorizo la fecha primero y a partir de la fecha cuentan la historia, es muy difícil....luego que memoricen la información de las fechas que son importantes, pero si saben el cuento en que está situada la situación es más fácil y entretenida...”*⁹

El carácter declarativo de los conocimientos trabajados en el aula hace que el profesorado pierda la posibilidad de utilizar el conocimiento entregado para el desarrollo de algunas importantes habilidades y valoraciones que se podrían desprender de ellos, como lo reconoce un profesor en el siguiente relato.

7 - Entrevista Profesora Lenguaje y Comunicación. Establecimiento Particular Subvencionado. P 19.

8 - Entrevista Estudiante Mujer. Establecimiento Particular Subvencionado. P 5.

9 - Focus Group Profesores. Establecimiento Particular Subvencionado Urbano. P 3.

*“Yo tengo la percepción que -y esto lo he conversado con los colegas que hacemos clases en el segundo ciclo y que hacemos letras [Lenguaje e Historia]-, uno trata de que a los estudiantes les queden claros los hechos y los conceptos, pero muy difícilmente alcanzamos a otra cosa que no sea eso... es muy difícil pensar en, por ejemplo, que el estudiante llegue a valorar algo como dicen, algunos aprendizajes [esperados] eso no se logra... a lo más.... lo que hacemos es nosotros darle la valoración, pero no es ellos efectivamente la construyan”.*¹⁰

El hallazgo anterior resulta de extraordinaria importancia a la hora de dar cuenta de los conocimientos trabajados en el aula por el profesorado, por cuanto, como bien señala el profesor entrevistado, los aprendizajes de los conocimientos que se espera que los estudiantes logren, no sólo tienen importancia desde el punto de vista declarativo, sino que también desde el punto de vista procedural y actitudinal, como se puede pesquisar en una lectura de los aprendizajes esperados detallados en los programas de estudio y secuenciados en los mapas de progreso. Esto hace que exista una gran diferencia entre un estudiante que construye una valoración a partir de una actividad de aprendizaje diseñada por el profesorado y uno que debe memorizar una valoración entregada por éste. Siendo esta última alternativa la opción más utilizada por el profesorado, como se puede deducir del siguiente relato de clase, en donde quien hace la valoración de los conocimientos entregados es la profesora y no el estudiantado.

*Profesora: “Respecto a la globalización Uds. deben comprender que los que no se pliegan a la línea de la globalización serán sancionados por los mercados, los poderes públicos serán contratistas de grandes multinacionales y el mercado gobierna y el gobierno administra... . En otras palabras la globalización no se reduce a la simple apertura de las fronteras. Al favorecer el libre flujo de los capitales, también se permite la transferencia de decisiones políticas, en materia de inversiones, salud, educación, cultura, protección del ambiente. Mediante las fusiones de las empresas, se hacen más fuertes, llega al extremo en que llegan a ser más fuertes que los estados. Por lo tanto en este texto vemos que el gobierno es un mero administrador de esos recursos, por lo tanto estas empresas con capital o buen estado económico es el que finalmente decide...”*¹¹

Finalmente, el carácter eminentemente declarativo del conocimiento entregado y la falta de una vinculación explícita con una articulación al eje ciudadano, hace que el estudiantado

10 - Focus Group Profesores. Establecimiento Particular Subvencionado Urbano. P 3.

11 - Registro Etnográfico. Subsector Estudio y Comprensión de la Sociedad. Establecimiento Particular Subvencionado urbano. P 5.

deba inferir alguna conexión que a poco indagar logran relacionar más o menos, acertadamente, con algunos conceptos, ciertas habilidades y algunas valoraciones que necesitan para vivir en una sociedad, como lo demuestran las siguientes afirmaciones de un estudiante.

*“Es posible que cuando enseña las cosas que enseña, cuando nos dicen que estudiemos, cuando nos pasan la materia por ejemplo de la pobreza, cuando nos hablan que nos portemos bien y que nos fijemos metas... cuando ellos nos hablan...lo hacen en los pasillos nos dice... pórtense bien, porque cuando salgan pueden tener problemas en la sociedad, que miremos lo que pasa en ella...a lo mejor eso es”.*¹²

Habilidades: En materia del desarrollo de habilidades ciudadanas, el Marco Curricular de la Educación General Básica aspira a que el estudiantado sea capaz de manejar información pública, expresarse y debatir, relacionarse con el otro y manejar situaciones nuevas, pensar críticamente y emitir juicios morales, participar y contribuir a la organización y, finalmente, formular y resolver problemas (MINEDUC, 2004).

Al examinar los registros etnográficos de aula se advierte que existe una intencionalidad del profesorado de los dos subsectores en estudio, para que en el desarrollo de sus clases, específicamente, en el momento de entregar información o realizar las actividades de aprendizaje, el estudiantado sea capaz de movilizar algunas de las habilidades enunciadas, las que por lo demás son coherentes con aquellas que recomienda la literatura especializada.

No obstante lo anterior, los resultados del análisis realizado, si bien demuestran que algunas de las habilidades relevadas en el Marco Curricular en materia de formación ciudadana están presentes en las aulas visitadas, existen algunas de ellas que no han sido evidenciadas, por ejemplo: que el estudiantado sea capaz de manejar situaciones nuevas, pensar críticamente y emitir juicios morales. Amén que las habilidades consideradas, si bien son realizadas por el profesorado y existe la intencionalidad manifiesta de llevarlas al aula, como efectivamente es, ellas no son vinculadas de manera explícita con un eje que los articule en función de desafíos que vayan más allá de las situaciones de aula planificadas, como podría ser una contextualización que provoque un diálogo más directo entre la habilidad en cuestión y cómo esta habilidad ayuda de manera explícita a la formación ciudadana del estudiantado.

De todas maneras la selección de evidencias presentadas en términos de las habilidades ciudadanas presentes en las salas de clase, permiten pensar que si estas actividades fueran intencionadas ciudadanamente, podrían dar cuenta de la existencia de un notable camino avanzado, por cuanto existirían dos elementos esenciales para realizar una adecuada formación ciudadana: el curricular y el didáctico; los que articulados en torno a un eje, pudieran contribuir de manera eficiente y sin grandes traumas a convertir la escuela en un genuino

12 - Entrevista Estudiante Mujer. Establecimiento Municipal Rural. P 5.

espacio de formación de ciudadanos. Tarea para la cual, necesariamente, habría que considerar a lo menos dos aspectos que emanan de un análisis más profundo de las actividades de aprendizaje realizadas por el profesorado, a la hora de solicitar a sus estudiantes la movilización de las habilidades apuntadas, que subyacen en el discurso pedagógico del profesorado y que se puede visibilizar con alguna nitidez en las clases analizadas.

El primero de ellos tiene que ver con que si bien, en estas actividades el profesorado concede gran importancia a los agentes públicos en la promoción del consenso social en un momento histórico determinado, es decir, a la gobernabilidad, no poseen la misma claridad ni problematizan temáticas tan importantes como: los mecanismos existentes y aun otros que pudieran surgir para el ejercicio del gobierno y la función pública; los procesos que estimulan la participación de la sociedad civil y por tanto la acción cívica de los ciudadanos; los mecanismos existentes para la inclusión de nuevos actores para la toma de decisiones e implementación de políticas públicas, es decir, la promoción de la gobernanza. En este sentido, resulta ilustrador comparar el discurso de una profesora y el de una alumna.

Profesora	Alumna
<p>“...Todos deberíamos saber sobre nuestras autoridades y quienes nos gobiernan, no sólo en el presente sino que también en el pasado y eso es lo que yo trabajo con mis estudiantes en mis clases.... Que ellos reconozcan a las autoridades políticas del pasado y que sean agradecidos por lo que ellos dieron por nuestro país. También me interesan que reconozcan a sus autoridades en el presente, obvio”.¹³</p>	<p>“Acá en la escuela uno aprende a saber todas las cosas que le servirán en el futuro cuando tenga que votar en las elecciones y hacer oír su opinión. Nos pasan esa materia nos dicen ‘mira que cuando seas grande esto te va a servir’ para que puedas saber claramente qué opinan tus gobernantes y cómo relacionarse con ellos. Y una tiene que saber eso... tienen que saber cómo se puede relacionar con los gobernantes... porque ellos tienen el poder”.¹⁴</p>

La opción del estudiantado hace que, en general, éste se incline a ser gobernado más que gobernante. Sin embargo, existe el caso de una estudiante que se aparta de este discurso, que dada su importancia se reproduce a continuación.

*“Me gustaría ser gobernante porque podría presentar mis propuestas en la sociedad y ver si realmente estoy bien, estar ahí con las personas, trabajar en terreno, para poder ayudar, especialmente, en mi región. Porque hay mucha cesantía, me gustaría hacer una industria para poder dar más trabajo, más aéreas verdes, arreglar caminos, ayudar a las personas más pobres”.*¹⁵

13 - Entrevista Profesora Estudio y Comprensión de la Sociedad. Establecimiento Municipal. Urbano. P 3.

14 - Entrevista estudiante mujer. Escuela Municipal urbana. P 2.

15 - Entrevista estudiante mujer. Escuela Municipal urbana. P 2.

El segundo aspecto a tener en cuenta es que en estas actividades el profesorado se plantea siempre en términos de la importancia que reviste esa formación para los sujetos de manera individual y sólo, en muy pocas ocasiones, de manera colectiva a partir de, por ejemplo, la adhesión a un proyecto mancomunado que contribuya a una vivencia común, a un bienestar colectivo; cuestión que sería coherente con la necesidad de incrementar el capital social en nuestra sociedad, como lo demuestra el siguiente relato.

*“El fin [de lo que hace como profesor de la especialidad] es el bienestar personal,.. la satisfacción personal, y el bienestar personal de cada uno de ellos [sus estudiantes]”.*¹⁶

Actitudes: En materia del desarrollo de actitudes ciudadanas, el Marco Curricular de la Educación Básica aspira a que el estudiantado sea capaz de poseer ciertas disposiciones personales como la capacidad de asumir responsabilidades y de poseer una visión del otro, mediante el desarrollo de actitudes que favorezcan las relaciones con los demás entre las que destacan: la empatía, la tolerancia y el respeto, expresar ciertas actitudes de compromiso con la integración social y la convivencia pacífica y democrática.

Las temáticas y aspiraciones del MINEDUC en materia de desarrollo de actitudes ciudadanas, tal como sucede con los conocimientos y habilidades, resultan también coherentes con aquellas actitudes o predisposiciones relevadas por la literatura especializada sobre la materia.

Sin embargo, y a pesar que se ha podido constatar que el profesorado de los subsectores en estudio intencionan la posibilidad de que en sus clases el estudiantado tenga la posibilidad de desarrollar algunas de las actitudes ciudadanas establecidas en el Marco Curricular, no cabe duda que de los tres tipos de conocimiento presentados, éste sea el que se ve más débil en las aulas visitadas. Al parecer, la excesiva preocupación del profesorado por “pasar la materia”, no deja espacio como para potenciar el desarrollo de actitudes tan importantes, como que el estudiantado pueda manifestar confianza en sí mismos, maneje la incertidumbre y el cambio, se comprometa con la defensa de la dignidad humana y de los derechos humanos, manifieste actitudes de compromiso con la sociedad y asuma alguna responsabilidad en la vida social democrática y, finalmente, valore la libertad, la justicia y la verdad. Actitudes que a no dudar, son claves a la hora de pretender incrementar el capital social de una sociedad, como se desprende de la literatura especializada.

Lo anterior podría explicar a lo menos, en parte, la emergencia de un estudiantado más bien individualista y privatizado (Deibar R, Hurtado S. Alvarado V., 2007), que opta por aprovechar los contenidos estudiados de manera individual, sin considerar el aporte que puede

16 - Entrevista Profesor Estudio y Comprensión de la Sociedad. Establecimiento Particular Subvencionado Rural. P 1.

realizar el conocimiento de ese contenido a la sociedad y a un bien-estar en un contexto social más amplio, como lo demuestra la siguiente afirmación de un estudiante.

“...yo pienso que uno tiene que pensar desde uno no más y no preocuparse de los demás... eso es lo que siempre me dicen en la casa y cuando los compañeros hacen desorden.... la profesora nos dice que nos preocupemos de nosotros no más, de la importancia que tiene ese contenido para cada uno... el resto debe hacerse responsable de lo que hace”.¹⁷

Lo que hace que el estudiantado de alguna manera termine por yuxtaponer lo que cotidianamente realiza en la escuela con lo que le corresponde vivir en su cotidianeidad, institución que ven lejana y situada en la otra parte de la vereda, en el lado de la sociedad, de la cual tampoco se sienten parte.

“... [lo que yo hago es]... preocuparme de mí solamente, no preocuparme de que si el otro está haciendo algo malo. Primero, yo le digo que no lo haga, pero si no quiere entender, es problema tuyo. No me meto en esto. Preocuparme de mí y no de lo que hacen los demás, porque si ellos se van abajo y me preocupo de estarlos ayudando, a lo mejor me descuido de mí y me voy con ellos para abajo, por eso, si uno se va de lo uno no más y se preocupa de lo de él, uno puede llegar a salir adelante, ya que los demás ya se han hundido. Si uno se preocupa por él, puede salir adelante. Además, he tomado el ejemplo de varias personas que se han preocupado de ellos y han salido de ellos, y ahora tienen los medios autos, casas, buenas familias y todo eso lo lograron creyendo en uno mismo, saliendo adelante solamente uno. Porque si sacamos a los demás del hoyo en que también se encuentra la sociedad, podemos caer nosotros al hoyo, por eso prefiero ir por las mías y no tratar de cambiar a los demás, ya que los otros están grandecitos y no cambiarán, como la sociedad”.¹⁸

El estudiantado siente lejana a la sociedad en la que vive, la percibe como una preocupación de lo que llaman “los grandes”, entre los cuales se encuentran los políticos y sus padres, a quienes, por cierto, también ven preocupados de sus propias cosas. De esta manera, se levantan dos grandes bloques que no dialogan ni se interrelacionan; por una parte están ellos y por otra “los grandes”, con la consiguiente pérdida formativa de la institución escolar, desde el punto de vista de la formación ciudadana del estudiantado. La siguiente entrevista a un estudiante reafirma esta situación.

17 - Entrevista Estudiante Mujer. Establecimiento Particular. P 4.

18 - Entrevista Estudiante Varón. Establecimiento Municipal. Rural. P 4.

*“Si cada uno saliera adelante por sí mismo, no se necesitaría ayudar a los demás, porque todos estarían bien, todo estaría parejo y no se necesitaría, por ejemplo, protegernos de los ladrones, ya que si llegasen a salir adelante pensando en uno solo, no tendríamos de qué preocuparnos, ya que cada uno haría sus cosas y no sería necesario carabineros, y si cada uno administrara su dinero, sus cosas, no se necesitaría el presidente del país, sino cada uno es presidente de su casa y presidente de uno mismo, por lo que no se necesitaría contadores que le ayudaran con su dinero, por que uno mismo se ayudaría a sí mismo, y si empezáramos a pensar de la misma manera, en salir adelante y no irse por el lado malo, como robar, todos saldríamos adelante, no sólo pocas personas, ahí saldrían todos adelante porque empezarían, si no tienen trabajo empezarían con ideas nuevas y podría ganar dinero y salir adelante”.*¹⁹

CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y DISPOSICIONES CIUDADANAS Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Al efectuar una revisión de la literatura especializada asociada a la temática en estudio, una de las orientaciones más importantes que se destaca tiene relación con entender que cualquier pretensión por desarrollar la formación ciudadana en el sistema escolar, requiere promover el desarrollo de ciertas competencias (Tedesco J.C., 1995; Sánchez S., 1998; Marco B., 2003; Martínez J., 2003; Cox C., Jaramillo R., Reimers F., 2005). Entendidas como el aprendizaje no sólo de conocimientos declarativos, sean estos conceptuales o factuales, sino que también del desarrollo de ciertas habilidades, actitudes y destrezas, (Bolívar A., 2007) cuyo objetivo central es promover la participación cívica y política del estudiantado en su más amplio espectro en un contexto determinado.

La consideración del contexto es una de las nociones centrales en la enseñanza y evaluación por competencias, puesto que “promueve un tipo de enseñanza y evaluación que valora las acciones del ser humano en un contexto sociocultural y disciplinar específico, lo que supone juzgar la capacidad de realización situada en y afectada por el contexto en el que se desenvuelve el sujeto” (Juré I. y Solari A., 2006); lo que naturalmente, demanda de las instituciones educativas, la necesidad de que el trabajo pedagógico sea coherente y racional con el contexto social en que se realiza, con actividades dirigidas al estudiantado que impliquen un conocimiento en acción, que potencie su transferencia.

En la literatura se distinguen, a lo menos, cuatro modelos de construcción ciudadana basadas en competencias (Allen M. G. y Stevens R. L., 1998), cada uno de los cuales pone su énfasis en focos específicos del quehacer del profesor. Estos modelos son:

19 - Entrevista Estudiante Varón. Establecimiento Municipal. Rural. P 5.

- **Transmisión de la ciudadanía:** Es la tradición más antigua. Se basa en un proceso de socialización política que puede llegar al “adoctrinamiento” político. Busca inculcar el estilo de vida de una nación.
- **Conocimiento de lo político:** Se orienta a proporcionar un conocimiento eficaz de la Constitución, procesos políticos incluyendo relaciones entre niveles de gobierno y políticas públicas. Es una precondition para la participación política.
- **Búsqueda reflexiva:** Favorece el desarrollo de habilidades para la toma de buenas decisiones en un contexto socio político. Se basa fundamentalmente en dilemas éticos y desarrollo del pensamiento crítico.
- **Autodesarrollo personal e interacción humana:** Facilita a los estudiantes el desarrollo de su capacidad de autonomía para dirigir su propio futuro, aumento de su responsabilidad social, capacidad crítica para enfrentar los retos sociales actuales y trabajar cooperativamente.

Al enfrentar los resultados de la investigación con los modelos presentados, es necesario insistir en que los resultados de esta confrontación están también condicionados por la mayor o menor comprensibilidad del profesorado de este espacio de formación en el curriculum escolar, así como de su intencionalidad para que el estudiantado pueda llegar a construir en el aula ciertos conocimientos, habilidades y actitudes asociadas a la temática. A esto, se debe sumar, además, su mayor o menor conocimiento de los modelos enunciados. En este escenario, sin duda, hay mucho que hacer, por cuanto el profesorado no tiene conocimiento de la existencia de estos modelos, lo que hace que su quehacer en el aula esté condicionado por la mayor o menor comprensibilidad que puedan tener del curriculum escolar más que por algún modelo de formación.

A partir de esta realidad, la investigación auscultó lo que el profesor realiza en sus clases en función de modelos desconocidos por ellos, pero que se han querido visibilizar en sus prácticas pedagógicas a pesar que no exista una expresa intencionalidad y conocimiento de parte del profesorado.

El propósito es dimensionar si acaso lo que espontáneamente hace el profesorado de Lenguaje y Comunicación e Historia Geografía y Ciencias Sociales, guarda relación con algún modelo relevado por la literatura especializada.

Al examinar el material disponible, destaca con bastante nitidez dos cuestiones de importancia.

La primera de ellas dice relación con que en el subsector de Lenguaje y Comunicación la lógica disciplinaria con que el profesorado aborda sus clases, impide visibilizar con claridad algunos de los modelos de formación ciudadana presentados, dado que si bien se producen interacciones y el desarrollo de ciertas habilidades y disposiciones que podrían ser asociadas

a algunos de estos modelos, se hace prácticamente imposible efectuar una relación medianamente sustentable. Por tanto, el análisis se centró en el subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

La segunda es que al analizar las clases en el subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se visibiliza con alguna nitidez la presencia de aquellos modelos según los cuales, la ciudadanía sería una temática a transmitir y, por tanto, enunciar para el estudiantado, así como aquél según el cual la ciudadanía está vinculada a un conocimiento de lo político. Así, los esfuerzos del profesorado están encaminados a inducir un proceso de socialización que busca inculcar un modelo sociopolítico determinado al estudiantado y a proporcionar un conocimiento eficaz de la Constitución y procesos políticos, incluyendo algunas relaciones entre los niveles de gobierno y políticas públicas.

No obstante lo anterior, también existe alguna evidencia que hace pensar en la presencia del modelo que busca trabajar la temática mediante una promoción de la capacidad de crítica en el estudiantado para enfrentar los retos sociales actuales y trabajar cooperativamente.

Existiendo aún otro registro en donde al parecer lo que se persigue es que el estudiantado construya la temática mediante una búsqueda más bien reflexiva, aprovechando la contingencia.

Los resultados obtenidos respecto a los modelos de formación ciudadana presentes en las aulas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, nos lleva a reflexionar respecto aún otras cuestiones de importancia.

Desde el punto de vista epistemológico, las opciones visibilizadas desconsideran de alguna manera el carácter crítico y práctico de la construcción del conocimiento social, que emerge de un sincretismo entre su criticidad y practicidad. Esto provoca que el profesorado se desentienda de pronunciarse respecto de la posición de la temática ciudadana en función de la realidad, procurando descubrir lo no-dicho, es decir, aquellos aspectos de la realidad no definidos por los discursos formales, pero que, naturalmente, forman parte de ella. Entender la construcción del conocimiento social bajo este aspecto, constituye un tema pendiente para el profesorado, perdiéndose por un lado la oportunidad de fundar las temáticas asociadas desde una teoría de la sociedad que conciba los temas sociales como procesos en donde el hombre se auto constituye. Y por otro, la posibilidad de potenciar la libertad de los estudiantes, a través del desarrollo de habilidades que les permitan explicar los fenómenos humanos y, paralelamente, conseguir su transformación de acuerdo a ciertos principios, que posibiliten la construcción de su mundo social y, a la vez, desarrollar su propia identidad (Habermas J., 1994).

También en el ámbito epistemológico considerar la ciudadanía como una temática a transmitir y a enunciar, implica desaprovechar una materia escolar que posee un alto grado de posibilidades educativas. Fundamentalmente, porque trabajar la temática como un conocimiento a transmitir de manera enunciativa no reconoce en los saberes sociales su carácter

discursivo, reflexivo y científico y, por tanto, provisorio, (Aisenberg B.; Alderoqui S., 2001) ni tampoco que su construcción implica una complejidad que resulta inherente a todo proceso humano (Carretero M; Pozo J. y Asencio M., 1997), ni menos que se trata de una actividad de razonamiento encaminada a que el estudiantado pueda razonar científicamente (Prats J.; Santaca J., 2001). Cuestión que de lograrse, obligaría al profesorado a efectuar a lo menos dos rupturas de importancia. La primera a nivel epistemológico, en las formas de construir el conocimiento. La segunda a nivel pedagógico, en las formas de comprender la enseñanza y el aprendizaje.

Desde estos dos últimos ámbitos, esto es, desde la enseñanza y la didáctica se desprenden también algunas cuestiones de importancia, ya que en la transmisión del conocimiento ciudadano en el que está involucrado el profesorado, existe una notoria falta de preocupación por considerar los aprendizajes o conocimientos previos (Carretero M., 1995), así como las preconcepciones de los estudiantes (Schnotz W.; Vosniadou S.; Carretero M, 2006). Hoy, es absolutamente insostenible pensar que los estudiantes llegan sin aprendizajes a las aulas de clase (Torres J. 1998) y, lamentablemente, esos aprendizajes no son considerados por el profesorado en sus propuestas de clase, perdiéndose la oportunidad de lograr una articulación y una significación de ese aprendizaje (Coll C., Pozo J.I., 1994); sino que muy por el contrario, lo que se hace es potenciar un aprendizaje de carácter memorístico (Torres J. 1998).

Lo anterior se evidencia de manera aún más alarmante a la hora de constatar la desconsideración que hace el profesorado de las preconcepciones de los estudiantes. Esta valoración le permitiría al profesorado tener conciencia de que el aprendizaje de la temática conlleva un interesante problema de transformación conceptual y, por tanto, que este proceso no sería una adquisición ex nihilo; cuestión que, sin duda, tensionaría los procesos de aprendizaje y, especialmente, la didáctica asociada a él, dado que para tener éxito en esta tarea no bastaría sólo con considerar estas preconcepciones, si acaso este acto no va acompañado de una metodología de enseñanza que incorpore la incertidumbre (Carretero M; Pozo J. y Asencio M, 1997), la presencia de dudas y conjeturas, la consideración de soluciones alternativas, el descarte de respuestas muy rápidas y seguras, basadas en un mero sentido común, así como por tratamientos puntuales con falta de coherencia en el análisis de diferentes situaciones (Muñoz C. 2005).

Por otro lado, el trabajo que hace el profesorado de la temática como un conocimiento a transmitir de manera enunciativa, conlleva una notoria falta de consideración del contexto que vivencian, cotidianamente, sus estudiantes, algo que la literatura especializada releva como una variable muy importante (Carretero M; Pozo J. y Asencio M, 1997; Imbernón F., Majó J., Mayer M., Mayor F., Menchú R. y Tedesco J.C., 2002). Esta falta de contextualización hace que la experiencia histórica local de los mismos sujetos que comparten un espacio y un tiempo determinados se pierda (Herrera M. y Pinilla A., 2001), haciendo que el estudiantado yuxtaponga este objetivo curricular con su cotidianeidad. De esta manera, se levantan dos grandes bloques que no dialogan, ni se interrelacionan. Amén que la transmisión recibida aparece como una imposición para los estudiantes, quienes terminan vinculando los contenidos transmitidos a las aspiraciones de una sociedad deseosa por legitimar una

gobernabilidad, dentro de un marco legal y jurídico que les resulta ajeno y en el que no han tenido ninguna participación y bajo el cual tampoco se sienten representados. De allí que asumen que lo que realizan sus profesores no tiene otro propósito que someterlos a unas reglas de juego construidas por la autoridad y por los que algunos estudiantes califican eufemísticamente como los mayores, en los cuales, obviamente, ellos no cuentan.

Naturalmente, que todas y cada una de las consecuencias apuntadas generan una gran tensión en el sistema educativo, que demuestra un desconocimiento de parte del profesorado de un principio básico relevado por la literatura especializada. Según éste, no se forma en ciudadanía reduciéndola o restringiendo todo el proceso formativo a la transmisión de información, de códigos y normas presentados como la garantía de reproducción de un orden social que, además, es excluyente, sino que se forma en ciudadanía reconociendo las mutaciones de una sociedad en transformación, pensando críticamente aquellas significaciones imaginarias que son propuestas por la sociedad y que, incluso, “el mismo escenario escolar reproduce mediante su renuncia a la producción de conocimiento y a la mercantilización eficientista de sus lógicas de formación” (Deibar R, Hurtado S. Alvarado V., 2007).

Los resultados presentados pueden ser explicados a partir de algunas categorías analíticas que en calidad de factores son relevados por el propio profesorado. Éstos han sido organizados en dos dimensiones para una mejor comprensión, a saber: factores asociados al contexto sociopolítico y a la profesionalidad del profesorado.

Factores asociados al contexto sociopolítico: Se trata de aquellos factores contextuales de naturaleza social y política en que el profesorado desarrolla su profesión y que de alguna manera son relevados por ellos mismos como variables determinantes que inciden en una adecuada o inadecuada formación ciudadana en el sistema escolar. Los factores relevados por el profesorado son:

- El legado del Gobierno Militar: Los docentes señalan que a pesar que ha pasado ya casi dos décadas del retorno a la democracia en el país, existe un legado negativo del gobierno militar que incide en lo que pueden realizar como docentes en el aula en materia de formación ciudadana, que se expresa en un temor de hablar de política, democracia y participación, como lo que pretende el Marco Curricular.
- La existencia de contextos sociales poco amigables para los estudiantes: Es otra de las variables relevadas por el profesorado, quienes estiman que los esfuerzos que realizan en la escuela por entregar ciertos valores, se enfrenta con las vivencias cotidianas que experimenta el estudiantado fuera del mundo escolar, en donde son víctimas de violencia física y verbal.
- El excesivo individualismo y competencia de la sociedad: Es una variable también considerada por el profesorado, advirtiendo que este individualismo y competencia termina por imponerse en la sociedad y en la escuela, lo que sumado a su falta de preparación, configura un escenario poco propicio para realizar esta formación. Esto

resulta coherente con lo planteado por algunos autores, que han hecho ver el excesivo individualismo con que los sujetos en nuestra sociedad, encarnan los problemas cotidianos (Bauman Z., 2005). Al parecer el estudiantado espera hallar soluciones individuales para problemas construidos socialmente (Beck U., 1993).

- La falta de compromiso de la Familia: El profesorado considera que la familia tampoco ayuda al esfuerzo que realizan en la escuela en materia de formación ciudadana, haciendo que el estudiantado vivencie experiencias que contravienen absolutamente lo que se pretende en el mundo escolar.

El mal ejemplo de algunas autoridades: Es relevado como una variable tremendamente nociva para la formación ciudadana del estudiantado, puesto que sus comportamientos actúan como contraejemplos para ellos, quienes tienen acceso a través de los medios de comunicación a muchas acciones reñidas con la ética que debe primar en estos servidores públicos, lo que pone en tela de juicio la calidad de estos representantes.

Factores ligados a la profesionalidad del Profesor: Incluye todos aquellos factores relacionados con la formación del profesor hasta aquellos vinculados a ciertas concepciones que poseen del curriculum y que, naturalmente, inciden en sus prácticas cotidianas de aula. En ellos destaca:

- Una formación deficitaria en la Universidad. El profesorado plantea que una de las variables que incide, negativamente, en lo que pueden realizar en sus aulas en materia de formación ciudadana, tiene que ver con la falta de preparación que, en esta materia, han recibido en su formación inicial. Ésta no sólo tiene que ver con una ausencia de la temática específica sino que también con aquellas asignaturas vinculadas a su formación en el área social. Por tanto, consideran una situación injusta que se les pidan cosas para los cuales jamás fueron preparados.
- Una falta de apropiación del curriculum. A pesar de los esfuerzos efectuados por el Ministerio de Educación, los docentes tienen una baja apropiación de lo que el curriculum escolar establece en materia de formación ciudadana, que se traduce en un desconocimiento del espacio curricular que ocupa la temática, una visión tremendamente inflexible del curriculum, una excesiva consideración de los contenidos y, finalmente una manera muy particular de entender la transversalidad.

El desconocimiento del espacio curricular que ocupa la formación ciudadana es reconocido por el propio profesorado, quienes a renglón seguido manifiestan que tampoco saben como hacer visible la formación ciudadana ni en qué momento realizarla.

La visión inflexible del curriculum, hace que el profesorado trabaje los contenidos curriculares de manera rígida, evitando salirse de un ápice de lo literal y secuencialmente establecido lo que, naturalmente, está determinado por esta inflexibilidad curricular. Esto, junto con contravenir el espíritu de este importante instrumento curricular, genera una visión técnica no deseada de su actividad profesional.

Por otra parte, la excesiva consideración de los contenidos, es quizás uno de los factores más comunes presentados por el profesorado a la hora de dar cuenta de su despreocupación por la formación ciudadana del estudiantado en el sistema escolar. No siendo capaces de advertir que en esos contenidos existen las claves para desarrollar el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que ayudan a esa formación destinada, por sobre todo, a que el estudiantado sea capaz de aprender a vivir junto a y con los demás.

Finalmente, el último factor relevado por el propio profesorado que evidencia su falta de apropiación del curriculum escolar, tiene que ver con su visión de los alcances de la transversalidad curricular en la cual se inscribe esta formación.

Los factores anteriores hacen que en materia de formación ciudadana existan interesantes tensiones en el sistema escolar. Esto provoca que, en estricto rigor, aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que han sido connotados como presentes en las aulas visitadas, si bien están, en realidad se desarrollan en tanto forman parte de aquellos conocimientos establecidos en el Marco Curricular, pero no porque el profesorado intencionadamente los considere como un vehículo destinado a la formación ciudadana del estudiantado, quienes -como ha quedado en evidencia- reconocen incluso que no es su principal preocupación en las salas de clases.

MODELO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

La literatura especializada sugiere que la formación ciudadana se entregue a través de más de una asignatura (Carbonell J., 2008), integrando la temática en la elaboración de estrategias holísticas de aprendizaje como los proyectos (Marco B., 2003), entendiendo esta formación en su sentido más amplio y no como parte de alguna materia específica (Bolívar A., 2007).

Existen aún otros autores que abogan por vincular directamente la temática a los conocimientos asociados a la Historia y el Lenguaje (Cerdeña A. M.; Egaña L., Magendzo A., Santa Cruz E., Varas R., 2004; Prats J. Santaca J., 2001; Imbernón F., Majó J., Mayer M., Mayor F., Menchú R. y Tedesco J.C., 2002; Marco B., 2003; Cox C., Jaramillo R., Reimers F. 2005), principalmente porque:

- Desde el punto disciplinar la Historia está dentro de un área de formación que, tradicionalmente, tiene como pretensión que los estudiantes puedan comprender el presente, prepararse para la vida adulta, interesarse por el pasado, consolidar su identidad, comprender sus propias raíces culturales y herencia común, y finalmente, conocer y comprender otros países y culturas del mundo de hoy (Prats J. Santaca J., 2001).
- Formar ciudadanos implica formar personas con argumentos propios que sepan exponer y defender con un léxico abundante sus argumentos, capaces de reflejar con toda intensidad lo que piensan o sienten y eso es un atributo que, especialmente, se puede lograr a través del lenguaje (Imbernón F., Majó J., Mayer M., Mayor F., Menchú R. y Tedesco J.C., 2002).

- El ejercicio de la ciudadanía demanda hacer uso de un lenguaje destinado a poner de relieve la libertad de nombrar la realidad y no conformarse con las formas de nombrar impuestas (Marco B., 2003).
- Formar ciudadanos conlleva un proceso de comunicación con otros y este proceso puede ser favorecido u obstaculizado por una buena o mala comprensibilidad del lenguaje (Marco B., 2003).
- Aprender un lenguaje no es sólo saber escribirlo correctamente, sino estar en disposición de usarlo adecuadamente para dar cuenta de algo y para entenderse acerca de algo con otro y otros en un contexto social determinado (Marco B., 2003).
- La literatura aparte de plantear interesantes dilemas morales, genera los sentimientos apropiados a las situaciones en donde se da el conflicto y la confusión moral como los que se busca problematizar en una educación que demanda formar ciudadanamente a los estudiantes (Cox C., Jaramillo R., Reimers F. 2005).
- Y finalmente, porque la lectura destaca en su papel formativo, ya que en ella el lector es actor, es coautor y, por tanto, permite una dialéctica permanente, un diálogo que tiene un gran poder educativo (Imbernón F., Majó J., Mayer M., Mayor F., Menchú R. y Tedesco J.C., 2002).

Al confrontar las sugerencias entregadas en la literatura especializada con las decisiones curriculares adoptadas por la autoridad ministerial a partir de la Reforma Educacional en los últimos años, no se puede sino valorar el gran esfuerzo realizado en esta materia. Se destaca la incorporación de objetivos y contenidos vinculados a la temática en más de una asignatura y en más de un momento de la secuencia escolar, que tuvo como objetivo superar las añosas estructuras curriculares basadas en lógicas disciplinares.

Sin embargo, a la luz de los hallazgos que se presentarán, no cabe duda que la opción de integrar la formación ciudadana en más de una asignatura no ha tenido el éxito esperado. Principalmente, porque tanto el profesorado del subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales como de Lenguaje y Comunicación poseen una notoria falta de apropiación de lo que establece el Marco Curricular en esta materia, existiendo incomprendibilidad respecto del espacio curricular que ocupa, el sentido y alcance que posee para el estudiantado, así como de las oportunidades de integración que ofrece entre los subsectores implicados. Cuestión que, además de redundar en una notoria pérdida formativa de su propio subsector de aprendizaje, ha implicado que la formación ciudadana se convierta en un componente curricular de difícil visibilización y muy aislado en las salas de clase.

La situación de aislamiento disciplinar de la temática se puede evidenciar en el discurso y en la acción pedagógica cotidiana del profesorado, desde donde emerge una serie de categorías analíticas en las que predominan las lógicas disciplinarias desde el inicio al cierre de las

clases y en donde la integración del curriculum es un componente ausente en las prácticas escolares, que cuando aparece, lo hace en términos de un deseo discursivo, por parte del profesorado.

*“Hemos tratado de hacer algo, pero en realidad no nos hemos coordinado correctamente como para hacer algo que salga planificado, que salga... hemos quedado las dos asignaturas en conversaciones, hagamos esto, esto nomás y ya, se hace, pero coordinadamente, planificado, no”.*²⁰

No es que el profesorado desconozca completamente lo que se debe hacer en una propuesta pedagógica que propicia la integración, como lo demuestra el siguiente relato que reproducimos a continuación, sino que el profesorado aduce una serie de factores profesionales que inciden en su no realización.

*“Hace años atrás... 4 ó 3 años atrás... el señor... sugirió que a nivel de escuela, confeccionáramos una planificación global, que todos los cursos estaríamos involucrados en esa planificación, y el tema macro era “EL MAR”. La profesora de naturaleza tocaba desde el punto de la contaminación, la profesora de lenguaje... otro aspecto y así cada una en lo suyo aportando al conocimiento. Si Ud. me pregunta cómo podría hacer yo una integración, lo haría a través de proyectos, porque en ellos los estudiantes ven la realidad de manera mucho más completa y menos parcelada como es la normalidad. Pero es tan difícil hacerlos porque se requiere tiempo y diálogo, que es muy difícil hacer porque una anda acá como loca, haciendo esto y lo otro y no le da el tiempo... sencillamente no le da. Yo en el caso de sociedad... el mar y su fuente de recursos... y artística dibujar y así sucesivamente. Ahora como ves, podría llevar a cabo, simple, creo yo... analizando los programas de estudio primero, definiendo los núcleos temáticos fundamentales, también observando los aprendizajes esperados para cada uno de esos núcleos y que cada profesor hiciéramos por separado las actividades, y luego lo ensambláramos. Creo que es una buena forma, pero un lado es bueno, pero por otro lado seguir exigiéndonos cada día sin que el Ministerio cree las condiciones... ¿Se le hizo evaluación? Sí... pero no se le hizo el seguimiento: ése es el error que cometemos en nuestra escuela, hacemos muchas cosas, pero después no evaluamos... entonces cada profesor evaluó su actividad en su subsector, pero no nos reunimos para, mira aquí o acá...”*²¹

20 - Entrevista Profesora Lenguaje y Comunicación. Establecimiento Particular Subvencionado Urbano. P 2.

21 - Focus Group. Profesores Establecimiento Municipal Rural. P 3.

Los factores que en calidad de categorías analíticas son esgrimidos por el profesorado para explicar la falta de un trabajo integrado entre los subsectores, son básicamente cuatro. El primero tiene que ver con un celo profesional, que a juicio del profesorado tiene una raíz generacional.

*“Yo creo que [son] cosas de la pedagogía antigua, cosas de personas... mi sala es mi sala y no entre nadie a mi sala porque... Se da que entra alguien y no se le deja entrar... sale afuera a conversar”.*²²

El segundo factor que explica la falta de un trabajo integrado, está relacionado con una notoria falta de tiempo y espacios para coordinar acciones conjuntas entre el profesorado.

*“Creo que, principalmente, una cosa de tiempo, el poder organizarse, el poder buscar los espacios para que nos juntemos, estructuremos las unidades, veamos los contenidos, eso requiere un asunto adicional de tiempo, que en realidad no siempre uno lo tiene o se da, o está para ser utilizado en... siempre hay otras prioridades otras cosas en relación a la escuela o los cursos, por lo que se van dejando estas cosas que son importantes, pero se dejan para más adelante, en otro unidad, en otra circunstancia lo hacemos, pero creo que en resumen es eso...”*²³

El tercer factor relevado por el profesorado está vinculado con una falta de visualización de los beneficios que puede tener la integración en el sistema escolar.

*“...a lo mejor otros no piensan como yo sobre la necesidad de integrar o a los beneficios que eso puede reportar, pero no tenemos los tiempos, así sobre la marcha se hacen las cosas...”*²⁴

Finalmente, el cuarto y último factor sindicado por el profesorado para justificar la falta de actividades integradas, tiene que ver con su preocupación por “pasar” la materia consignada en el curriculum escolar.

“Creo que es cosa de planificar, a lo mejor de ponerse de acuerdo, que si hacemos un proyecto se puede lograr, pero como les decía, uno tiende a entregar los contenidos básicos y después darse el tiempo

22 - Entrevista Profesor Estudio y Comprensión de la Sociedad. Establecimiento Particular Subvencionado Rural. P 4.

23 - Focus Group Profesores Establecimiento Particular Subvencionado Urbano. Hualpén. P 1.

24 - Entrevista Profesora Estudio y Comprensión de la Sociedad. Establecimiento Municipal Rural. P 5.

*para poder entregar o profundizar un determinado tema, porque ya trabajar en conjunto significa profundizar el tema, no sólo darle pincelada, porque es un trabajo en conjunto, en el diseño, en la evaluación, poder presentarlo más adelante, entonces ya implica en los tiempos que entrega el Ministerio y los contenidos que hay que pasar, a veces no da simplemente el tiempo. Además que son extensos también, y uno se va corriendo, sobre todo en sociedad, ya que ahí veo que las colegas corren contra el tiempo para poder pasar los contenidos para que los niños aprendan, para lograr un real aprendizaje se debe tomar... buscar otra forma para que los niños entiendan. Eso es harto de comprensión, de lectura, de documentales ya que a través del documental el niño puede imaginar cómo eran las cosas, entonces. De repente uno se encuentra en contenidos que son buenos, que a los niños les gusta, pero no puede pasar más porque se vienen otras cosas encima...*²⁵

Criterios para la construcción de un modelo de integración curricular

Los criterios que a continuación se presentan han sido identificados a partir de una lectura analítica de la totalidad de la información que ha servido de base para realizar la investigación, así como de la literatura especializada a que se ha tenido acceso, de los cuales emergen en calidad de categorías de análisis.

- **Entender el conocimiento como algo integrado:** Al analizar los registros de clase y de constatar la forma en que realizan la transposición didáctica de los conocimientos disciplinarios, tanto en Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, llama la atención la visión tremendamente asignaturista y disciplinar con que el profesorado presenta los conocimientos al estudiantado. Cuestión que podría ser considerada a la hora de establecer algunos criterios que pudieran permitir la integración curricular de ambos subsectores. Esta visión asignaturista hace que la labor del profesorado se centre, primordialmente, en temas propios de las mismas disciplinas, que impide que otro tipo de temas y conocimientos entren en el curriculum programado (Bernstein B., 1996).

El enfoque asignaturista exhibido en los registros de clase levantados, junto con realizar una representación selectiva de las disciplinas del conocimiento, representa a estas últimas como unos fines y no como unos medios de y para la educación del estudiantado. Esto hace que el alumnado se quede con la percepción de que la finalidad de la educación es “dominar conceptos o recopilar hechos y principios y en menor caso, ciertas habilidades que se han seleccionado para ser incluidas en una u otra área disciplinar, en vez de aprender cómo pueden utilizarse todos ellos para atender a propósitos más amplios de la vida real” (Magendzo A., 2004).

25 - Focus group Profesores. Establecimiento Municipal Rural. P 3.

De tal manera, que si se pretende efectuar una integración curricular entre los subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que permita el desarrollo de competencias ciudadanas, se debe entender el conocimiento como algo integrado, ya que es esta integración la que permite la libertad para definir los problemas con la amplitud que tiene la vida misma, usando diversos conocimientos para afrontarlos (Beane J., 2005).

Lo señalado es especialmente importante por cuanto la idea de una escuela democrática, normalmente, se reduce al uso de una toma de decisiones participativa, en cambio su significado más amplio incluye atender las cuestiones, los problemas y las preocupaciones a que se enfrenta la sociedad democrática en general. Este aspecto de la vida democrática implica el derecho, la obligación y el poder de las personas para buscar soluciones inteligentes a sus problemas de forma individual y colectiva. Y para tal fin, la integración de los conocimientos es, especialmente, apropiada (Beane J., 2005), lo que significa una revisión completa de las actuales orientaciones curriculares que sirven de base para las propuestas pedagógicas realizadas por el profesorado.

- **Contextualizar el conocimiento a las experiencias de los estudiantes:** Un examen acucioso de los registros etnográficos de clases, así como de las entrevistas realizadas a los estudiantes y al profesorado, permite advertir con absoluta nitidez una segunda cuestión -que podría ayudar de manera significativa a la integración curricular de los subsectores en estudio- referida a la falta de conexión de los contenidos revisados en las clases, con las experiencias vitales que el estudiantado vive cotidianamente; siendo, especialmente importante, esta desconexión en el subsector de Lenguaje y Comunicación.

La falta de conexión de lo realizado por el profesorado en sus clases con las experiencias vitales del estudiantado, hace que éste rechace algunos contenidos y algunos recursos educativos, expresando su desaprobación hacia una escuela que le entrega los conocimientos que la sociedad quiere que les entreguen, a través de materias y textos que la mayoría de las veces, les resultan sin sentido y ajenos a sus intereses y experiencias de vida.

Quizás sea ésta una de las razones que explica la alta valoración que hacen cuando el profesorado incorpora en sus clases contenidos más cercanos a sus experiencias vitales, aquellas que pueden advertir desde su cotidianeidad directa o con la ayuda de los medios de comunicación, entre los que se cuentan: la pobreza, la discriminación y la desigualdad, que son trabajados en el aula a través de algunas estrategias que también relevan de manera significativa, como los debates, las disertaciones y las salidas a terreno.

Lo señalado resulta tremendamente importante a la hora de pretender abordar una integración curricular entre los subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, por cuanto la contextualización del conocimiento, hace que éste sea más accesible para el estudiantado, con un sentido y significado que podría ayudar a lograr más y mejores aprendizajes ciudadanos. Y esto, porque las experiencias vitales incorporan una relevancia cultural que, mediada a través de ejemplos, ilustraciones, analogías, discusiones y demostraciones, resultan muy efectivas para el tratamiento de estos contenidos (Beane J., 2005). A tal

punto que concebir el trabajo de aula como un instrumento para afrontar problemas reales en base a las experiencias vitales de los estudiantes, es signo del sentido más profundo que subyace en la idea de la integración curricular, es decir, sus posibilidades para contribuir a dar vida a la democracia en los centros escolares (Magendzo A., 2004).

- **Superar los conocimientos prescritos en el currículum oficial:** Otra de las cuestiones que se puede advertir en la relación que el profesorado establece con el currículum escolar, y que de alguna manera puede servir de base a la hora de pretender realizar una integración curricular de los subsectores en estudio, tiene que ver con una sobrevaloración que el profesorado hace de los conocimientos prescritos en el currículum oficial, deslegitimando cualquier conocimiento que no esté expresamente establecido, a tal punto que cualquier referencia, conexión o cavilación realizada por el estudiantado con la realidad a partir de los temas presentados, es considerada una pérdida de tiempo para el cual no tienen espacios disponibles en sus clases.

La deslegitimación de los contenidos no prescritos en el currículum oficial provoca una pérdida formativa de dimensiones, ya que se desconsidera la posibilidad de conectar los “conocimientos oficiales” con la cotidianeidad de los estudiantes aquellos que, probablemente, tienen mayor sentido y significado para ellos. Lo que hace que si se tiene la pretensión de promover una integración curricular entre los subsectores en estudio que permita el desarrollo de competencias ciudadanas, se deba superar este inconveniente, promoviendo la organización del currículum en torno a temas personales y sociales, que en la mayoría de los casos, no están prescritos en el currículum oficial.

Proceder de esta manera permite ingresar conocimientos al aula que forman parte de la vida cotidiana, de la “cultura popular” de los estudiantes, aportando al currículum nuevos significados y nuevos puntos de vista, dado que se reflejan intereses e interpretaciones de un espectro de la sociedad más amplio que el que reflejan las materias escolares establecidas en el currículum prescrito. Esto permite, además, que los contenidos programáticos cobren sentido y, por tanto, “sean significativos” para el estudiantado. Cuando lo que se entiende por conocimiento de valor se limita al que definen los eruditos de las disciplinas académicas y otras personas de la cultura dominante, se producen a lo menos tres fenómenos. Primero, se organiza el currículum en la forma que a ellos les conviene y se presenta como una forma de “capital acumulado” para unos tiempos futuros o para el adorno cultural, como es el caso de las clases estudiadas. Segundo, se lleva a los jóvenes a pensar que el conocimiento importante es algo abstracto y ajeno a su vida. Y tercero, se priva al estudiantado de la posibilidad de aprender a organizar y usar los conocimientos en relación con los temas que les preocupan y que por tanto, tienen para él un significado. De allí la importancia de la necesidad de desarticular la lógica científica de los contenidos y rearticularlos en función formativa. Cuestión que hoy por hoy ha venido a significar una antigua querrela en contra de los especialistas disciplinarios (Beane J. A., 2005).

- **Privilegiar el uso de estrategias dirigidas hacia el logro de aprendizajes significativos:** Una de las principales ausencias que se advierte con notoriedad en el análisis de la información a que se ha tenido acceso, tiene que ver con la falta de conexión entre los aprendizajes a lograr en los subsectores en estudio y la experiencia de los estudiantes. Esto hace que en el trabajo de aula posea un gran protagonismo el profesorado, encargado de transmitir hechos y conceptos, tarea para la cual si bien emplean ejemplos, éstos resultan irrelevantes culturalmente para los estudiantes, quienes manifiestan una pasividad social y receptividad asociada a un enfoque tradicional de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Magendzo A., 2004).

El profesorado en su mayoría utiliza lecturas abstractas y descontextualizadas y preguntas rutinarias que poco o nada tienen que ver con la experiencia de los estudiantes y, por tanto, no logran activar al estudiantado, a pesar de los continuos llamados a participar de la clase.

Lo anterior hace que cualquier intento por intencionar una integración curricular entre los subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, encaminado al desarrollo de competencias ciudadanas, deba focalizar la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento de alto nivel, así como en la participación en las prácticas sociales auténticas de la comunidad, a través de estrategias de aprendizaje como análisis de casos (case method), aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos (con ayuda de mediadores como: la discusión en clase, el debate, el juego de roles y el descubrimiento guiado), método de proyectos, prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales, aprendizaje en el servicio (service learning), trabajo en equipos cooperativos, ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas y, por último, a través de un aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación (Díaz F., 2003).

- **Promover el desarrollo de habilidades y actitudes, y no sólo aprendizajes declarativos:** Al analizar los registros etnográficos destaca la preocupación preferente de los docentes en torno a que sus estudiantes aprendan conceptos y hechos (aprendizaje declarativo) vinculados a los subsectores en estudio. Sin embargo, no existe la misma preocupación para que el estudiantado desarrolle algunas de las habilidades y actitudes que el propio curriculum recomienda.

Lo anterior conlleva a que los estudiantes vean los aprendizajes bajo una óptica casi, exclusivamente, conceptual y factual, sin mayor significado ni sentido, ni tampoco asociada al desarrollo de ciertas habilidades ni actitudes que son y serán imprescindibles para su vida presente y futura. Sólo asocian las temáticas a un área o subsector dentro de su curriculum y, aunque hacen el esfuerzo de proyectarlas en su vida escolar y social, no tienen las herramientas tanto procedimentales como actitudinales que les permitan aplicar lo aprendido en su cotidianidad, ni menos advertir su importancia y relación para la vida en una sociedad a

la que sin duda pertenecen aun antes de nacer.²⁶

De tal manera que, cualquier aspiración de potenciar la integración curricular entre los subsectores en estudio que permita el desarrollo de competencias ciudadanas, debe partir por promover una articulación del aprendizaje declarativo con el desarrollo de las habilidades y actitudes que promueve el propio Marco Curricular y que, sin duda, tienen un gran impacto social, no como dimensiones aisladas de una actividad intelectual promovida desde un subsector sino que por una escuela abierta a la sociedad, en donde el desarrollo de habilidades y actitudes en el estudiantado resulta fundamental.

- **Intencionar experiencias de aprendizaje en función de centros organizadores que promuevan la integración de conocimientos:** La información que se dispone respecto a la forma en que el profesorado se relaciona con el curriculum, hace pensar que, en general, los docentes se mueven entre los modelos academicista y el tecnicista.²⁷ Dado que por un lado, la principal aspiración del profesorado es llegar a adquirir un sólido conocimiento de la disciplina que enseña, siendo su principal tarea estrechar la brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber. De esta forma, los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones de una comunidad de expertos, en las cuales poco o nada pueden hacer. Bajo este expediente, su labor se limita a transmitir un guión elaborado por otros, de allí que su acción pedagógica, que es la que se relaciona con el curriculum y sus posibles integraciones, pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria.

Además de esta visión academicista, el profesorado se relaciona con el curriculum desde una mirada tecnicista, reduciendo su rol a la de un técnico, cuya labor esencial es bajar a la práctica, de manera simplificada, el curriculum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. Contexto en el cual el docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión.

Lo anterior hace que la posibilidad de la realización de una integración curricular entre los subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales encami-

26 - Es importante recalcar la expresión a la que pertenecen, por cuanto una de las pretensiones de esta comunicación es advertir el lenguaje enajenador utilizado por los estudiantes a la hora de tener que pronunciarse sobre su aprendizaje ciudadano en el sistema escolar.

27 - La literatura especializada distingue cuatro principales modelos comprensivos de la profesión docente: el modelo práctico-artesanal, el academicista, el tecnicista-eficientista y el hermenéutico-reflexivo. Cada uno de estos modelos articula concepciones acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, la formación y las recíprocas interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del objeto. Ver: Arredondo, M., Uribe, M. y Wuest, T. (1989) "Notas para un modelo de docencia". En Arredondo, M. y Díaz Barriga, A. (compiladores) Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México. Universidad Nacional Autónoma de México. También ver Davini C. La formación docente en cuestión. Paidós. Buenos Aires. Barcelona México 1995. Por último consultar De Lella C. Modelos y Tendencias de la formación Docente. Lima, septiembre de 1999.

nada al desarrollo de competencias ciudadanas a través de una remirada del currículum, en función de centros organizadores ajenos a lo establecido por la autoridad, sea un gran desafío. Y esto porque, para realizar esta integración, es necesario superar las visiones academicistas y tecnicistas, lo que exige un profesional que asuma un rol protagónico, que considere su relación con el currículum como una actividad compleja que se da en un ecosistema inestable, sobredeterminada por el contexto espacio temporal y sociopolítico, y que está cargada de conflictos de valor que requieren opciones curriculares encaminadas a: problematizar, explicitar y debatir desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, los estereotipos, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos; así como, los contenidos, los métodos y las técnicas en función de centros organizadores generados para y con los estudiantes, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales y prospectivas. Todo, con el propósito de posibilitar cambios actitudinales desde una perspectiva trascendente capaz de contribuir a un proceso de formación que vaya más allá de la literalidad explícita de los contenidos de enseñanza prescritos en el currículum y, que por sobre todo, pretenda recoger la complejidad de los fenómenos sociales actuales del estudiantado, proyectándolos en su vida presente y futura. Aspiración que pasa por examinar los problemas, temas y las preocupaciones de la vida, tal y como lo viven sus estudiantes en el mundo real y, desde este ejercicio, obtener los temas o centros organizadores, ocupándose de tales asuntos, para ampliar y profundizar la comprensibilidad de sus estudiantes de su mundo. Naturalmente, que ahí reside mucho de lo que se sabe de nosotros mismos y del mundo, las formas en que podemos explorar esto aun más, y las posibilidades de comunicar los significados. La búsqueda de ayuda en este sentido es una actividad con una finalidad que no tiene que ver con limitarse a identificar preguntas y preocupaciones, para luego permanecer inmóvil o esperar que llegue una inspiración, sino que por el contrario, intencionar, contextualmente, acciones futuras (Beane J., 2005).

CONCLUSIONES

Desde el punto de vista curricular, nuestro país ha realizado un gran esfuerzo en materia de formación ciudadana, incorporando temáticas ausentes asociadas a esta formación bajo una mirada transversal, cuyos elementos curriculares se introducen a lo largo del proceso de educación para desarrollar tanto nuevos contenidos como determinados valores. (MINEDUC, 2004)

Tal como ha sido la experiencia de otros países que han realizado esta opción, “el objetivo fue abrir una brecha epistemológica en el sistema educativo orientado, tradicionalmente, a las estructuras curriculares basadas en lógicas disciplinares creadas en la práctica cultural de hace siglos” (MINEDUC, 2004). Al parecer esta importante innovación suponía un éxito en sí misma, porque dados los resultados de la investigación que presentamos, esta relevante innovación no ha dejado de ser una introducción algo tímida en el profesorado, ya que el propio concepto de transversal convierte ese contenido en un elemento de segundo orden curricular.

Por otro lado, no cabe duda que una de las principales aspiraciones de toda reforma educativa o innovación curricular tiene que ver con que ésta llegue efectivamente al aula. Sobre

este particular, antes de esta investigación, la autoridad ministerial había constatado que el componente relativo a la formación ciudadana de la reforma curricular era uno de los menos comprendidos por los docentes y, al efectuar un análisis de las entrevistas realizadas, se vuelve a repetir esta realidad, porque aún en nuestros días el profesorado tiene dificultad para comprender este importante espacio curricular. No existiendo diferencias significativas entre lo planteado por el profesorado de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, quienes si bien tienen la aspiración de conectar algunos de los contenidos asociados al lenguaje y la historia, en función de la utilidad que puedan prestar a sus estudiantes en el presente, no logran asociar que en esa transposición didáctica existe un fundamento que tiene como uno de sus ejes estructurantes, la formación ciudadana del estudiantado, cayendo en no pocas ocasiones en el “presentismo” a la hora de contemporaneizar dichos aprendizajes.

Los factores relevados por el propio profesorado, especialmente, aquellos vinculados a su profesionalidad, son una muestra de su incompreensión de este importante espacio curricular. Sin embargo, se podría agregar además, que el profesorado no tiene un registro conceptual definido respecto a lo que es o con lo que se asocia el concepto de formación ciudadana, ni la relación que este concepto posee con la educación.

Ahora bien, aquellos docentes que se atreven a plantear alguna relación con el término de formación ciudadana lo equiparan al de educación cívica, especialmente, con el conocimiento respecto de algunos de los requisitos para votar o inscribirse en los registros electorales. La relación establecida por el profesorado hacia la formación cívica es posible constatarla también dentro del estudiantado. Existiendo aún otros docentes que van más allá, ya que asumiendo que no tienen claridad respecto al término, lo asocian con una participación política, con lo que necesitan sus estudiantes para cuando “sean grandes” o con los políticos y los partidos políticos, siempre en función de la búsqueda de una representación política que asegure una gobernabilidad en el país.

El tema del aseguramiento de la gobernabilidad es un tema recurrente en el profesorado, quienes no logran ver a sus estudiantes como futuros gobernantes, siendo la capacidad económica de las familias a la que pertenecen, el factor que para ellos explicaría esta suerte de condena a ser gobernados y no gobernantes.

No obstante lo anterior, existe una gran excepcionalidad a esta falta de apropiación curricular y registro conceptual por parte del profesorado que puede ser evidenciada en el relato de los dos únicos docentes que han tenido la oportunidad de recibir una actualización en la materia. Los que a través de un Programa de Postítulo en Historia y Ciencias Sociales destinado al profesorado de Segundo Ciclo Básico, que ha sido promovido por el MINEDUC a través del CPEIP (Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas), reconocen la existencia de un antes y un después en la temática, lo que pone en evidencia la importancia del perfeccionamiento.

El conjunto de hallazgos presentados junto con evidenciar la fragilidad que posee la temática entre quienes -de acuerdo al Marco Curricular- tienen la responsabilidad de llevar la temática

a las aulas desde sus respectivos subsectores de aprendizaje, provoca una gran tensión al momento de investigar los conocimientos, habilidades y disposiciones ciudadanas promovidas en los subsectores en estudio en el contexto de este Marco Curricular. Por cuanto, no cabe duda, que si bien desde el punto de vista curricular, el MINEDUC ha realizado un gran esfuerzo en esta materia al examinar el discurso del profesorado, así como lo que éste realiza en sus clases, en función de los esfuerzos curriculares realizados y de los desafíos que ello implica para ellos, éstos desafíos parecen muy distantes de ser logrados. Cabe destacar que es el propio profesorado de los dos subsectores, que de manera preferente están vinculados a la formación ciudadana de los estudiantes en la Educación Básica, quienes no tienen claridad respecto al rol que posee su subsector en esta materia, ni tampoco que ciertos conocimientos, habilidades y disposiciones que promueve explícitamente el Marco Curricular Nacional están vinculados a ella y que, naturalmente, tienen un sentido más allá de la literalidad de los contenidos que se esfuerzan “en pasar” y en lograr que sus estudiantes puedan memorizar.

Lo señalado es coherente con los resultados de otra investigación liderada por el investigador principal, en donde el estudiantado no vincula los contenidos disciplinarios con su formación ciudadana (FONDAP 11-2008). Esto, naturalmente, contraviene el sentido que debiera tener la formación ciudadana en el mundo escolar, destinado, por sobre todo, a que el estudiante sea capaz de encontrar sentido y proyección práctica a ciertos conocimientos, habilidades y actitudes en un contexto social más amplio y no sólo desde su individualidad (Martínez J., 2003). Cuestión que sí se logra cuando los docentes han tenido alguna formación en la materia.

No cabe duda que el lenguaje crea realidades y en este contexto otra de las cuestiones que llama la atención en los resultados de la investigación tiene que ver con un notorio acento no cívica de parte del estudiantado, es decir, un lenguaje que se inicia en el sujeto y se desarrolla y culmina en torno a él. Así entonces, destaca de los discursos su desvinculación con toda pertenencia a un conglomerado o grupo humano, al que sin duda el estudiantado pertenece, pero que no considera en su discurso o para el cual emplean un lenguaje distante y despersonalizado, que no ha sido advertido por la escuela, no ha sido considerado lo suficientemente por ella o, simplemente, no ha sido objeto de análisis, preocupación o intencionalidad por parte del profesorado en los subsectores en estudio.

Quizás ésta es una de las razones por las cuales el estudiantado habla de la sociedad más que de nuestra sociedad, habla de la importancia de concretar anhelos personales más que societarios, habla de proteger sus intereses personales más que de los del grupo, habla de la trascendencia de cumplir sus legítimas aspiraciones más que los de la sociedad, habla de la importancia de lograr un bienestar personal más que del grupo, habla de adquirir y proteger sus bienes materiales más que los de la sociedad, habla de proteger el mobiliario familiar más que el mobiliario público que utilizan a cada momento, habla de la importancia del capital financiero más que del capital social. En fin, hablan desde sí y para sí. Este lenguaje individualizado hace que, por ejemplo, ciertas virtudes cívicas asociadas por los estudiantes al concepto de formación ciudadana, como la responsabilidad, se asuma frente a otro u otros pero no “con otros”. Este tema resulta coherente con lo planteado por algunos autores, que

han hecho ver el excesivo individualismo con que los sujetos, en nuestra sociedad, encarnan los problemas cotidianos (Bauman Z., 2005).

A pesar de lo anterior, creemos que la escuela tiene algunos ingredientes que pueden ayudar en esta tarea. Existe un Marco Curricular que tiene unos objetivos y contenidos apropiados, un cuerpo de profesores que ha logrado incorporar algunas estrategias de aprendizaje que pueden desarrollar habilidades cognitivas superiores y lograr una mayor participación y protagonismo del estudiantado, un estudiantado deseoso de mayor participación en sus procesos de aprendizaje, que no recuerda tal o cual clase magistral realizada por el profesorado, pero que identifica como experiencias de aprendizaje relevantes todas aquellas ocasiones cuando ellos han sido los protagonistas, con un potencial analítico de enormes proyecciones. Por tanto, existe una línea base, que puede hacer de la escuela un genuino espacio de formación ciudadana (Muñoz L. Carlos, Ramón Victoriano, Héctor Luengo, Natalia Ansorena y Natalia Nail, 2010).

El reto es, entonces, focalizar la atención, direccionar los esfuerzos y visualizar cómo es que esos contenidos y esas actividades contribuyen a desarrollar un estudiante más reflexivo, autónomo y respetuoso de los otros y de las opiniones ajenas, que son la base de la capacidad de acción ciudadana en la sociedad (Cox C., Jaramillo R., Reimers F., 2005). Es decir, potenciar habilidades de reflexión y acción sobre la sociedad, de sus problemas más apremiantes, de sus fines y los significados que la cohesionan, construyendo los conocimientos de manera compartida para aprehender lo real y, a través de esta experiencia, dar sentido a su vida cotidiana (Sánchez, M. 1997).

Ello les permitirá clasificar, distinguir, ordenar, evaluar y jerarquizar un estado de la realidad o de una dimensión de ella, haciendo lógico y coherente el mundo, organizando las explicaciones sobre los hechos y las relaciones causales que existen entre ellos (Andrade y Miranda, 2000). El propósito final es que comprendan cómo esos contenidos dispersos y esas actividades entretenidas, más allá de su importancia literal y de su capacidad de entretención, les ayudan a interpretar la realidad, realizar una lectura crítica de los acontecimientos y del entorno social, aportando a un crecimiento no sólo desde el punto de vista personal, sino que también desde el punto de vista societario (González, I. 2007).

RECOMENDACIONES RELEVANTES PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

- Generar programas de perfeccionamiento destinados a la apropiación de los elementos transversales contemplados en el currículum, dirigidos al profesorado que se desempeña en la Educación General Básica, cuyo propósito preferente sea la revisión de los elementos transversales contemplados en él, y en los cuales el núcleo central del análisis sea la presencia de la formación ciudadana, permitiendo la incorporación de otras temáticas transversales asociadas directamente a ésta, como: la perspectiva de género, la atención a la diversidad y el desarrollo sustentable.
- Promover la temática mediante cursos de actualización y perfeccionamiento para los docentes de los subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales y aun de otros subsectores de la Educación General Básica; iniciativa que, aunque exitosa, no pudo ser continuada por estar fuera de bases.
- Instalar contenidos y aprendizajes sobre la temática en el proceso de evaluación docente que el profesorado debe efectuar ante la autoridad ministerial. Incorporar para esto, dentro del repertorio de contenidos y aprendizajes para realizar la filmación, algunos conocimientos, habilidades y actitudes vinculadas directamente a la formación ciudadana del estudiantado. La idea es que de manera preferente aunque no exclusiva, el profesorado de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se vea compelido a estudiar y presentar una propuesta para llevar la temática al mundo escolar.
- Incorporar de manera intencionada y explícita dentro de los libros de texto de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, temáticas en donde de manera explícita, se haga mención a la importancia que tiene tal o cual contenido disciplinar en la formación ciudadana del estudiantado en los diferentes niveles de formación. Esto, reconociendo que en los libros de textos actuales la temática aparece muy genérica y superficialmente tratada (Muñoz L. Carlos, Ramón Victoriano, Héctor Luengo, Natalia Ansorena y Natalia Nail, 2010).
- Preparar materiales educativos destinados a proporcionar una visión integradora del currículum y no exclusivamente disciplinar como ha ocurrido hasta este momento. Cabe mencionar que si bien, existen importantes esfuerzos como un material preparado por el equipo de currículum del MINEDUC, denominado “Actividades de apoyo para el profesor. Historias y Ciencias Sociales. 1° básico a 4° medio”, publicado el año 2004, en las actividades diseñadas se extraña una mirada más integradora y explícitamente vinculante entre los subsectores que preferentemente tienen la responsabilidad de la formación ciudadana de los estudiantes, esto es, los subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- Fomentar la investigación avanzada en el área, destinando a lo menos una pequeña parte de los recursos que poseen los fondos concursables existentes a nivel nacional. Ello puesto que existen años que en los concursos la temática ha estado absolutamente ausente.

- Promover dentro de las instituciones de formación de profesores de educación básica la posibilidad de que los futuros docentes puedan evidenciar en sus respectivas mallas curriculares, asignaturas o módulos destinados, los elementos que les permitan comprender la importancia de la temática, así como la responsabilidad que corresponde al profesorado del nivel en la formación ciudadana del estudiantado. Cuestión que podría ser intencionada a través de los proyectos MECESUP que vayan en la dirección de renovar el curriculum de formación.
- Generar espacios de debate y reflexión, por ejemplo, a través de la web, Revista de Educación, seminarios, etc. Generar una estrategia de asesoría a la escuela similar a las experiencias ECBI o LEM, que aborde el proceso completo de organización de la enseñanza de la formación ciudadana desde una propuesta curricular y didáctica, su puesta en práctica y, finalmente, un análisis de los procesos vividos en el aula, proponiendo al profesorado unidades didácticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenberg B; Alderoqui S.(2001). Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones. Paidós. Educador. México.
- Allen, M.G y Stevens, R.L. (1998). Middle grades social studies. Teaching and learning for active and responsible citizenship. Boston: Allyn and Bacon.
- Andrade M. y otro (2000): El concepto de ciudadanía en educación análisis semiótico de las representaciones sociales del concepto de ciudadanía en profesores mapuches y ciudadanos de educación general básica en Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile Facultad de Educación programa de doctorado en Ciencias de la Educación.
- Bauman Zygmunt (2005): La ambivalencia revisitada. Algunas palabras para los lectores de lengua española. En revista *Anthropos*. N° 206. Enero marzo- Barcelona. España.
- Beane J. A. (2005) La integración del curriculum. Ministerio de Educación y Ciencia. España. Morata. España.
- Beck, Ulrich (1993): La invención de lo político. Buenos Aires Fondos de Cultura Económica.
- Bernstein B. (1996) “El dispositivo pedagógico”, en *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bolívar, Antonio (2007). Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura; Graó; España.
- Carbonell Sebarroja J. (2008). Una educación para mañana. Octaedro. España.
- Carretero M. (1995). Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia. Aique. España.
- Carretero M; Pozo J. y Asencio M (1997). La enseñanza de las Ciencias sociales. Madrid Visor.
- Cerda, Ana María. Egaña, Loreto. Magendzo, Abraham. Santa Cruz, Eduardo. Varas, René (2004). El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes; LOM; Chile.
- Coll C., J.I. Pozo y otros (1994). Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Buenos Aires, Santillana, Aula XXI.
- Cox Cristián, Rosario Jaramillo, Fernando Reimers(2005). Educar para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una Agenda para la Acción. Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento de Desarrollo Sostenible División de Estado, Gobernabilidad y Sociedad Civil Unidad de Educación.
- Crick, B. (2002). La enseñanza de la ciudadanía y de la democracia en Gran Bretaña, Ministerio de Educación de Colombia-British Council, Educación Integral, Año 11, N° 15, Junio 2002.
- Deibar René, Hurtado Herrera, Sara Victoria Alvarado Salgado (2007) Escuela y ciudadanía: reflexiones desde las significaciones imaginarias y la autorreflexividad. *Estudios Pedagógicos XXXIII*, N° 1: 79-93.
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGraw-Hill. México.
- González I. (2007): Las competencias en el currículo. R.D. 1631/2006 Iber. Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. N° 52 Graó. Barcelona.

- Habermas J. (1994) La teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra . Herrera, M., A. Pinilla (2001). Acercamientos a la relación entre cultura política y educación en Colombia. En: Herrera, M. y Díaz, C. (comp.). Educación y cultura política, una mirada multidisciplinaria. Bogotá: Plaza & Janés.
- Imbernón Francisco, Joan Majó, Michela Mayer, Federico Mayor, Rigoberto Menchú y Juan Carlos Tedesco (2002). Cinco ciudadanías para una nueva educación. Grao, España.
- Jure I y Solari A. (2006). El espacio de las competencias en la articulación Curricular por disciplinas entre el nivel medio y universitario. Programa de articulación curricular entre la UNNRC y las escuelas medias de la ciudad de Río Cuarto y la Región. Universidad Nacional del Río Cuarto. Argentina
- Magendzo A. (2004). De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos. LOM. Santiago
- Magendzo A. (2004): Educación y Ciudadanía: Construyendo ciudadanía desde el currículum oficial y la cotidianidad de la escuela. Una lectura desde la investigación. PIIIE Seminario Internacional. Reformas Curriculares en los noventa y la construcción de ciudadanía.
- Marco S., Berta. (2003). Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales; Narcea; España..
- Martínez J. (2003). Ciudadanía, poder y educación.; GRAO. España.
- MINEDUC (1998). “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Sector Historia y ciencias Sociales. Formación general. Santiago de Chile. Pág. 99.
- MINEDUC (2004). Educación Cívica y el ejercicio de la ciudadanía. Los estudiantes chilenos en el estudio Internacional de Educación Cívica. Años 1999 y 2000. Santiago.
- MINEDUC (2004): Formación Ciudadana en el Curriculum de la reforma. Unidad de Curriculum y evaluación. Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2004) Formación Ciudadana. Actividades de apoyo para el profesor/ Historia y Ciencias sociales. 1º Básico a 4º Medio.
- MINEDUC. (2005) Informe Comisión Formación Ciudadana. Serie Bicentenario. Santiago de Chile.
- Muñoz L. C. (2005). Ideas previas en el proceso de aprendizaje de la historia. Caso: estudiantes de primer año de secundaria, Chile. En Revista GEOENSEÑANZA. Venezuela Vol.10-(2). Julio - diciembre. p.209-218. ISSN 1316-60-77.
- Muñoz C. (2008) Desarrollar competencias. Un desafío de los docentes de Primaria. En Revista AULA, Innovación Educativa. Editorial GRAO. España. Núm 170, Marzo 2008.
- Muñoz C. Vásquez n y Reyes L. (2010) Percepción del estudiantado de enseñanza básica sobre el rol del Estado, las instituciones públicas, la democracia, la ciudadanía y los derechos de las mujeres y de los inmigrantes. En Revista Estudios Pedagógicos Universidad Austral de Chile. XXXVI, Nº 2: 153-175.

- Muñoz L. C, Ramón Victoriano, Héctor Luengo, Natalia Ansorena y Natalia Nail (2010). El desafío de la formación ciudadana. Principios para un modelo de integración escolar en Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la EGB. Universidad de Concepción.
- Prats J.; Santaca J. (2001) Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovadora. Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros. Mérida. España.
- Sánchez M. (1997): Enseñar historia desde el tiempo de larga duración. Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Nº 14, España.
- Sánchez T, Santiago (1998). Ciudadanía sin fronteras: Cómo aplicar una educación en valores; Desclée De Brouwer; España.
- Schnotz W.; Vosniadou S.; Carretero M.(2006). Cambio Conceptual y educación. Auique. Buenos Aires. Argentina.
- Tedesco, J. (1995) El Nuevo Pacto Educativo: Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna; Anaya. España.
- Torres J. (1998) Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado. Morata. España.





III

CAPÍTULO

Fuente: MINEDUC

Impacto de la intimidación (bullying) sobre la calidad de la educación: clima en la sala de clases como factor mediador

María Isabel Toledo Jofré
Investigador Principal

Abraham Magendzo Koltrein
Virna Vaneza Gutiérrez
Gianella
Investigadores
Secundarios

Universidad Diego Portales
Institución Adjudicataria

RESUMEN

Un alto porcentaje de las acciones de intimidación ocurren al interior de la sala de clases. Y, cuando existe intimidación, el clima del aula se deteriora debido a que las emociones negativas acarrear consecuencias psicológicas y sobre la salud física de las víctimas. Entonces, se genera un clima que favorece la aparición de más violencia. Por el contrario, se ha demostrado que el clima del aula positivo favorece al aprendizaje. Entonces la intimidación en la sala de clases bajaría el rendimiento escolar, pero las investigaciones existentes no han podido demostrar esta hipótesis.

Por lo anterior, se realiza un estudio para conocer el impacto de la intimidación sobre la calidad de la educación, situando al clima del aula como una variable mediadora. Se trata de un estudio cuantitativo, sobre una muestra de estudiantes que durante el año 2008 cursen 7° año básico y 2° año medio. Se aplica un cuestionario auto-administrado sobre intimidación y otro sobre clima en el aula. La prueba SIMCE del año 2008 se utiliza como indicador de rendimiento académico.

Resultados: La intimidación existe en todos los establecimientos educacionales independientemente de su dependencia administrativa. No hay diferencias según el género. Su incidencia es mayor en 5° básico que en 3° medio.

En 5° año básico, la intimidación influye sobre el clima escolar y el rendimiento en forma directa y en 3° año medio, la intimidación afecta el rendimiento sólo por medio del clima escolar, es decir, de manera indirecta.

Palabras claves: Intimidación, bullying, clima en el aula, rendimiento.

PROBLEMATIZACIÓN

La mayoría de los estudiantes maltratados por sus pares declaran que todas las amenazas (excepto con armas) ocurren al interior del aula. La sala es el escenario privilegiado para la agresión verbal, el acoso sexual, las acciones contra los objetos, la exclusión social, los golpes y las amenazas (Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez & Fernández, 2003). Además, Roland & Galloway (2002) han establecido que el 40,3% de las acciones de intimidación son cometidas por compañeros de curso, el 19,7% por miembros de otros cursos y el 29,1% por ambos tipo de compañeros. En Chile, el 62,5% de agresiones ocurren en la sala (Ministerio del Interior, 2005). Entonces, es evidente que, cuando existe intimidación, el clima del aula se deteriora debido a que las emociones negativas, acarrear consecuencias psicológicas sobre la salud física en las víctimas, y porque los intimidadores tienden a ser menos colaboradores, a tener mal comportamiento y a desarrollar conductas sancionadas por las autoridades (Yoneyama & Rigby, 2006). Se crea un clima de temor y falta de respeto, que impacta en el aprendizaje (National Education Association, 2003).

Sin embargo, son escasas las investigaciones que relacionan la intimidación con el clima del aula (Espelage & Swewrer, 2003), aunque resulte evidente que, al aumentar las agresiones en las salas y en los establecimientos escolares, se produce un deterioro del clima escolar, que impacta negativamente sobre el desarrollo moral y social y el aprendizaje de los estudiantes y en el desempeño pedagógico del profesorado (Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez & Fernández, 2003). Por el contrario, en un clima distendido disminuyen las agresiones (Kuperminc, Leadbeater, Emmons & Blatt, 1997). Entonces, la percepción del clima impacta el comportamiento y el ajuste emocional de los estudiantes (Espelage & Swewrer, 2003).

Por otra parte, un profesor autoritario actúa como modelo de intimidador (Yoneyama & Naito, 2003 en Rigby, 1996) y un profesor extremadamente normativo o con dificultades de gestión de la disciplina, genera desagrado entre los estudiantes, lo que promueve conductas agresivas (Olweus, 1999). Un profesor también puede inducir a la intimidación, cuando manifiesta una actitud negativa hacia un estudiante (Rigby, 1996 y Olweus, 1999) o cuando utiliza el sarcasmo u otras formas de ridiculización (Rigby, 1996). Entonces, hay una relación entre la gestión de la clase y la presencia de intimidación (Roland & Galloway, 2002).

También se ha establecido que cuando hay menos intimidación, se reporta un clima del aula positivo (Khoury-kassabri, Bendenishty & Astor, 2005 en Yoneyama & Rigby, 2006) y que los estudiantes tienden a estar menos agradaos cuando la intimidación aumenta (Eisenberg, Neumark-Sztainer & Cheryl, 2003). Se ha constatado también, que los intimidadores perciben el clima del aula más negativo que las víctimas y los no involucrados (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton & Scheidt, 2001) y aún más negativa es la percepción de los intimidadores-víctimas. Considérese que, la negativa percepción del clima del aula de los involucrados en intimidación, puede dificultar su aprendizaje y ponerlos en una situación de desventaja académica (Yoneyama & Rigby, 2006).

Ahora bien, aunque la violencia altera la serenidad y las relaciones interpersonales necesarias

para aprender (Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez & Fernández, 2003), no se ha probado la relación entre comportamientos agresivos y rendimiento escolar, pero sí la relación entre agresión física y bajo rendimiento (Morrison, 1994 y Yubero, Serna & Martínez, 2005). También se ha establecido que cuando aumenta el rendimiento, aumenta la autoestima y el clima escolar y desempeño docente mejoran. Por el contrario, en un clima autoritario aumenta la intimidación (Espinoza, 2006). Más, existe una relación entre rendimiento académico y clima democrático del aula (Hyman, 1985 en Espinoza, 2006) y cuando los profesores promueven la autonomía y colaboración, obtienen mejores resultados académicos que los profesores con un estilo más controlador (Espinoza, 2006). Además, se ha evidenciado que el clima positivo favorece el aprendizaje y que el clima en el aula es la variable que más incide sobre los aprendizajes. Es decir que: "... los puntajes de los estudiantes que pertenecen a cursos donde los alumnos no se importunan entre sí, donde las peleas ocurren muy rara vez y, donde los estudiantes son buenos amigos entre sí, éstos obtienen puntajes mucho más altos que aquellos de cursos donde tales hechos son de común ocurrencia" (Casassus, Curato & Palafox, 2001, p. 75). Por el contrario, se ha establecido que las dificultades para relacionarse en el grupo de pares pueden llevar a dificultades académicas (Wentzel, 1991 en Walters & Bowen, 1997), mientras que los estudiantes bien integrados en sus grupos presentan mejor rendimiento (Walters & Bowen, 1997). Además, hay una correlación positiva entre rendimiento académico y estatus socio-métrico en el curso (Castejón y Pérez, 1998 y Buote, 2001 en Yubero, Serna & Martínez, 2005) y un bajo ajuste escolar induce al rechazo de los pares, lo que genera problemas de disciplina, ausentismo y abandono escolar (Yubero, Serna & Martínez, 2005). Mientras que quienes se sienten más integrados, obtienen mejores calificaciones que sus pares que son menos integrados (Schulenberg, Bachman, O'Malley & Johnston, 1994; Taylor-Sechafer & Rew, 2000; Resnick, Bearman, Blum et al., 1997 y Bonny, Britto, Klostermann, Hornung & Stap, 2000). Entonces, a través del ajuste psicológico, la intimidación puede impactar el rendimiento académico (Juvonen, Nishina & Graham, 2000 en Eisenberg, Neumark-Sztainer & Cheryl, 2003).

Aunque son pocas las diferencias en los logros académicos de víctimas y agresores, es lógico asumir que la intimidación deteriora el rendimiento (Bastche & Knoff, 1994 en Yubero, Serna & Martínez, 2005). Barria, Cartagena, Mercado & Mora (2004) afirman que ambos presentan dificultades escolares que impactan en su rendimiento. El agresor tiene menor rendimiento que la víctima o que el observador. Esto es confirmado por Eisenberg, Neumark-Sztainer & Cheryl (2003), quienes señalan que los estudiantes que declaran mayor acoso, tienden a presentar menor rendimiento. Sin embargo, Woods & Wolke (2004), indican que no hay una asociación directa entre intimidación y rendimiento, pero que los intimidados relacionales tienen mejores logros que las víctimas o quienes no participan de acciones de intimidación.

Entonces, aunque existen evidencias para afirmar que la intimidación impacta negativamente sobre el clima en el aula, esta relación no se ha verificado. Ninguna investigación ha establecido el impacto de la intimidación sobre el grupo curso ni comparado diferentes niveles. Tampoco se ha analizado el clima escolar como factor intermediario entre intimidación y rendimiento escolar. Por tanto, cabe preguntarse: ¿Cómo la intimidación entre estudiantes, al deteriorar el clima escolar en la sala de clases, impacta el rendimiento de los estudiantes?

OBJETIVOS

Objetivo general:

- Establecer las relaciones entre intimidación, clima escolar y rendimiento de los estudiantes.

Objetivos específicos:

- Caracterizar la intimidación, el clima escolar y el rendimiento de los estudiantes.
- Establecer la relación existente entre acciones de intimidación y percepción del clima en la sala de clases.
- Establecer la relación existente entre percepción del clima en la sala de clases y rendimiento de los estudiantes.
- Establecer la relación existente entre acciones de intimidación y rendimiento de los estudiantes.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La intimidación es el hostigamiento de un estudiante o grupo a otro estudiante o grupo de estudiantes. Se trata de una relación asimétrica de poder, en la cual el más débil es incapaz de responder la agresión. También se define por su carácter repetitivo (Magendzo, Toledo & Rosenfeld, 2004). Es un tipo de interacción social. Es un sistema de roles que se asumen en determinados contextos, aunque los roles tienden a fijarse. En la intimidación participan: intimidadores líderes, asistentes del intimidador, reforzadores del intimidador, defensores de las víctimas, testigos y víctimas. Ella está presente en todos los establecimientos educacionales. Es un fenómeno transcultural (Smith & Levan, 1995).

Existen tres formas: La intimidación física que refiere a golpes, empujones, patadas, vandalismo, destrucción de objetos personales, encierro, etc.; la intimidación verbal, es el uso de la palabra para humillar a las víctimas, incluye insultos, amenazas, burlas, sobrenombres, rumores, mentiras, chantaje, etc.; y, la intimidación relacional que remite a la exclusión, al aislamiento, la indiferencia, el rechazo. Los hombres suelen utilizar la intimidación física (Olweus, 1993a; Chapell, Casey, De la Cruz, Ferrell, Forman, Lipkin, Newsshaw, Sterling & Wittaker, 2004; Holland & Smokowski, 2005; Baldry, 2004; y Baldry & Farrington, 2000) y las mujeres, generalmente, desarrollan estrategias más indirectas y sutiles (Olweus, 1993a; Andreou, 2004; Baldry, 2004; Baldry & Farrington, 2000; Chapell, Casey, De la Cruz, Ferrell, Forman, Lipkin, Newsshaw, Sterling & Wittaker, 2004; y Holland & Smokowski, 2005). Además, los hombres se ven con mayor frecuencia involucrados en situaciones de intimidación que las mujeres (Holland & Smokowski, 2005 y Andreou, 2004). La intimidación opera tanto entre jóvenes del mismo sexo como de sexos diferentes (Chapell, Casey, De la Cruz, Ferrell, Forman, Lipkin, Newsshaw, Sterling & Wittaker, 2004 y Hoyos, Aparicio & Córdoba, 2005).

INTIMIDACIÓN Y CLIMA ESCOLAR

El clima escolar: "... es la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar... y el contexto... en el cual estas interacciones se dan" (Cornejo & Redondo, 2001, p.15). Refiere a la sensación que se vivencia cuando se participa de las actividades, las normas y creencias que operan en el sistema escolar (Aron y Milicic, 1999).

Algunos investigadores afirman que no hay relación entre intimidación y clima en el aula (Guerra, Tolan, & Hammond, 1994; Guerra, Huesmann, Tolan, Van Acker, & Eron, 1995; y Kazdin, 1994). Por ejemplo, Pellegrini & Bartini (2000) indican que no hay una diferencia significativa entre intimidadores y víctimas en relación al auto-reporte del entorno escolar. Sin embargo, Ma (2001) sostiene que el clima escolar contribuye en la permanencia del círculo que se establece entre víctima e intimidador: un clima positivo favorece a las víctimas y desalienta a los intimidadores. Pellegrini & Bartini (2000) afirman que la percepción del entorno escolar está relacionada con el bullying, la victimización y la victimización agresiva y Osler (2006) señala que en un ambiente irrespetuoso se genera violencia. Por su parte, Khoury-Kassabri, Benbenishty & Astor (2005), indican que las variables relacionadas al clima escolar son relevantes cuando se trata de explicar la violencia escolar y que los climas positivos son protectores e inhibidores del uso de la violencia.

Glew, Fan, Katon, Rivara & Kernic (2005), señalan que el sentimiento de inseguridad, la falta de integración y el bajo rendimiento, están asociados con altas probabilidades de ser intimidador-víctima. Mientras que las víctimas valoran menos que los intimidadores y los que no son víctimas, la pertenencia a la comunidad escolar y las víctimas perciben menos respeto hacia ellos de los que no lo son. Además, observó que los niveles de respeto y bullying varían según el grupo. Por ejemplo, los hombres pertenecientes a minorías no integrados al colegio, perciben menos respeto de sus pares y un clima de intimidación más negativo (Langdon & Preble, 2008).

Por su parte, Espinoza (2006) indica que la intimidación aumenta cuando hay autoritarismo y que el clima autoritario está asociado con la intimidación, o sea, mientras menor es la capacidad del profesor para generar un clima de respeto, los estudiantes se sienten más libres para intimidar. Unnever & Connell señalan que cuando el clima en el aula acepta la intimidación, las víctimas están menos dispuestas a reportar su condición (2004 en Langdon & Preble, 2008).

En el sentido inverso, se ha establecido que las acciones de intimidación deterioran el clima del aula, debido a que los estudiantes víctimas desarrollarán sentimientos negativos hacia quienes los agreden o hacia quienes observan su agresión sin ayudarlos. Por su parte, los intimidadores emiten juicios negativos sobre el clima del aula, porque siempre son comparados negativamente con sus pares por sus frecuentes infracciones a las normas disciplinarias (Yoneyama & Rugby, 2006; Meyer-Adams & Conner, 2008); esto lo confirma los estudios de Astor, Vargas, Pitner & Meyer (1999); Gottfredson (2001); Olweus (1993 y 2003); Welsh,

Jenkins & Greene (1996); Welsh, Stokes, & Greene (2000), quienes afirman que víctimas o victimarios tienen una negativa percepción del ambiente psicosocial de la escuela, lo que aumentaría las probabilidades de reacciones agresivas y esto atenta contra la capacidad de construir y disfrutar de un ambiente académico. También se ha demostrado que los ambientes psicosociales positivos previenen la intimidación (Flannery, Wester & Singer, 2004 y Meyer-Adams & Conner, 2008). Otros investigadores afirman que la percepción del clima escolar varía dependiendo de si se trata de estudiantes que participan o no de la intimidación: "...la participación en intimidación tiene más probabilidades de estar asociada con una percepción negativa del clima escolar", es decir, tanto víctimas como victimarios reportan una percepción menos positiva del clima del aula. Esto opera tanto para estudiantes hombres como para estudiantes mujeres (Yoneyama & Rugby, 2006, p 39).

INTIMIDACIÓN Y RENDIMIENTO

El rendimiento académico da cuenta de lo aprendido por un estudiante como resultado de un proceso formativo (Espinoza, 2006).

Schwartz, Hopmeyer, Nakamoto & Toblin (2005) señalan que existe escaso conocimiento del impacto de la intimidación sobre el rendimiento (Schwartz, Hopmeyer, Nakamoto & Toblin, 2005). Espinoza (2006) indica que no ha podido establecer la relación entre maltrato escolar y rendimiento. Sin embargo, resulta difícil sostener que las consecuencias del maltrato no van a incidir en el rendimiento. Esto es confirmado por Osler (2006) cuando indica que la violencia extrema tiene un alto impacto sobre el aprendizaje. Espinoza (2006) ratifica esta situación cuando señala que diferentes tipos de maltrato influyen en el rendimiento.

Por su parte, Yubero, Serna y Martínez (2005) asumen, como Bastche y Knoff (1994) que aunque no se haya probado que la intimidación impacta en el rendimiento, se trata de una relación lógica (Yubero, Serna & Martínez, 2005). Otros investigadores, sostienen que el impacto de la intimidación sobre el rendimiento está mediado por la alteración de la capacidad de concentración (Glew, Fan, Katon, Rivara & Kernic, 2005). En la misma lógica, Schwartz & Hopmeyer (2003) afirman que la ansiedad, la depresión y la soledad que sufren las víctimas alterarían su focalización en la actividad académica y luego verifican que el ser víctima de bullying es un factor de riesgo para un bajo rendimiento. Entonces: "La victimización podría predecir dificultades académicas a través de la influencia mediadora de síntomas depresivos" (Schwartz, Hopmeyer, Nakamoto & Toblin, 2005, 426), lo que coincide con lo señalado por Juvonen, Nishina & Graham (2000): "...el maltrato persistente de los pares podría llevar al incremento de la angustia psicológica y consecuentemente declinar el rendimiento escolar" (Schwartz, Hopmeyer, Nakamoto & Toblin, 2005, p. 432).

Eccles [Parsons], Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece & Midley (1983), observan que los logros académicos satisfactorios se relacionan con una percepción positiva del nivel de competencia y una orientación positiva hacia el aprendizaje. De ahí que la intimidación podría incidir negativamente en la percepción de las competencias sociales, lo que se traspasaría a la percepción

de las habilidades académicas (Beran, Hughes & Lupart, 2008, p. 26). Esto coincide con la afirmación de que los estudiantes que disfrutan de sus actividades académicas, tienden a presentar altos niveles de rendimiento (Flowers, 2003 y Otten, Stigler, Woodward & Staley, 2004, en Beran, Hughes & Lupart, 2008, p. 27). Mientras que Yubero, Serna & Martínez (2005) establecen que los estudiantes en situación de fracaso escolar tienden a participar más en situaciones de agresión física que los que tienen buen rendimiento. Sin embargo, esto no es válido para la agresión verbal, pero sí existe una diferencia significativa entre la agresión física y el bajo logro académico.

Glew, Fan, Katon, Rivara & Kernic (2005) establecen que estar involucrado en acciones de intimidación baja la auto-percepción del rendimiento. Otros autores, afirman que parece plausible que la participación en intimidación interfiera en el aprendizaje como ocurre cuando los niños tienen una mala percepción del colegio (Beran, Hughes & Lupart, 2008).

Además, se ha establecido que tanto intimidadores como víctimas tienen notas más bajas que los estudiantes que no están involucrados en este tipo de violencia (Woods & Wolke, 2004). Y, según Yubero, Serna y Martínez (2005), la investigación de Cerezo (2002) habría mostrado que el rendimiento es menor tanto en los agresores como en las víctimas. Pero, Woods & Wolke (2004) explican que no se ha establecido una relación causal ni la direccionalidad de la relación entre intimidación y rendimiento.

Smokowski & Holland (2005) aseveran que los intimidadores presentan bajo rendimiento académico, lo que concuerda con Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton & Scheidt (2001), quienes establecieron que los estudiantes que se perciben a sí mismos con bajo rendimiento académico, tienen más posibilidades de ser intimidadores o intimidadores-víctimas” (Glew, Fan, Katon, Rivara & Kernic, 2005, p. 1030).

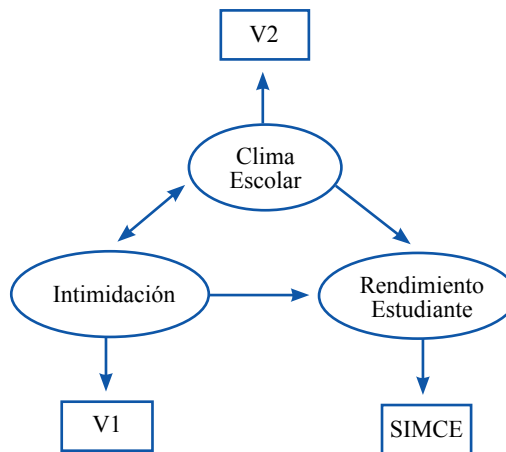
Schwartz, Hoppmeier, Nakamoto & Toblin (2005) tienen evidencias que permiten afirmar que existe una moderadamente alta relación entre victimización y dificultades académicas. Pero, Beran, Hughes & Lupart (2008) muestran que el bajo rendimiento académico se asocia con las víctimas, lo que es ratificado cuando se constata que éstas experimentan deterioro en las actividades académicas (Olwues, 1978; Schwartz, 2000 en Beran, Hughes & Lupart, 2008), lo que es confirmado por Beran, Hughes & Lupart (2008) cuando establecen que las víctimas tienen más probabilidades de obtener bajo rendimiento. Sin embargo, Sweeting & West (2001), señalan que los estudiantes con bajo rendimiento, tienen más probabilidades de reportar mayor frecuencia de intimidación. Además, agregan que la intensificación de la intimidación en la baja del logro escolar. Espinoza (2006) probó esta relación con estudiantes que habían sido víctimas de maltrato físico en el pasado (más de un año).

Glew, Fan, Katon, Rivara & Kernic (2005) establecen que tanto víctimas como intimidadores-víctimas tienen más probabilidades que los no involucrados de tener bajo rendimiento académico. También afirman que la frecuencia con que se es víctima de intimidación podría impactar negativamente sobre el rendimiento académico y con el deseo de asistir a la escuela, y Schwartz & Hoppmeier (2003) aseveran que al afectar la concentración, la intimidación afectaría el rendimiento.

HIPÓTESIS

1. Ocurrencia de intimidación se diferencia según dependencia del establecimiento educacional.
2. Intimidación física predomina entre los estudiantes hombres.
3. Intimidación verbal y psicológica predomina entre las estudiantes mujeres.
4. Mayor porcentaje de intimidación ocurre entre compañeros de curso.
5. Mayor porcentaje de intimidación ocurre al interior de la sala de clases.
6. Existe asociación negativa entre intimidación y clima escolar.
7. Existe asociación positiva entre clima escolar y rendimiento de los estudiantes.
8. Intimidación se relaciona directamente con el rendimiento e indirectamente por medio del clima escolar.
9. La magnitud de la asociación entre intimidación, clima escolar y rendimiento escolar se diferencia según nivel educacional (5° básico y 3° medio).

Modelo hipotetizado



METODOLOGÍA

Se trata de un estudio cuantitativo. La población en estudio la constituyen los estudiantes de 5° año básico y 3° año medio de los establecimientos educacionales urbanos de la Región Metropolitana. El listado de establecimientos se extrae de la Tabla de Matrículas Año 2008, del MINEDUC. La selección de los niveles de enseñanza se realiza con el propósito de hacer coincidir a los estudiantes con la aplicación de la prueba SIMCE en 4° básico y 2° medio del año 2008.

Se utiliza un muestreo por conglomerado estratificado por dependencia administrativa del establecimiento educacional, es decir, particular pagado, particular subvencionado y munic-

palizado. La unidad de conglomerado es el establecimiento. Cada establecimiento se selecciona en forma aleatoria y con afijación uniforme la cantidad de estudiantes. La unidad de análisis son dos grupos de estudiantes: estudiantes que cursan 5° básico y estudiantes que cursan 3° medio.

Se trabaja con 30 establecimientos seleccionados aleatoriamente entre las instituciones que imparten tanto educación básica como media, donde se aplicaron los instrumentos a al menos un curso, alcanzado la cantidad de 841 estudiantes encuestas en 5° básico y 749, en 3° medio. La muestra de conglomerado de establecimientos por estrato, se determinó utilizando una afijación uniforme, es decir, 10 establecimientos por cada dependencia.

Para la medición de las variables realizada durante el segundo semestre del 2009, se utilizó un cuestionario auto-aplicado único que cubre los siguientes temas: antecedentes socio-demográficos, intimidación (se adecúa Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Cuestionario del alumnado de secundaria. Ortega, Mora-Merchán & Mora, 1995) y clima escolar (elaborado para esta investigación). Para la medición del rendimiento escolar, se utiliza los resultados de la evaluación de Lenguaje de la Prueba SIMCE aplicada el año 2008.

Para establecer las relaciones existentes entre las variables, se calculan correlaciones parciales.

RESULTADOS

RESULTADOS 5° AÑO BÁSICO

- **Intimidación**

Aunque un 69,4% de los estudiantes declara que nunca ha sido intimidado, el 30,2% se reconoce como víctima. Considérese que esta cifra de víctimas es mayor a la que declaran muchos países que han abordado el tema y que el fenómeno alcanza su mayor presencia entre el 7° y 8° grado de enseñanza.

Las cifras registradas indican que uno de cada tres estudiantes se considera a sí mismo como una víctima de intimidación.

Además, hay que señalar que un 7,5% de los estudiantes es agredido al menos una vez al día. Esto significa que existe un grupo de estudiantes que quizás se encuentra dañado por las agresiones y, probablemente, ha hecho crónica su condición o se encuentra en riesgo de ello. Entonces, por lo menos este 7,5% de los estudiantes está vivenciando las consecuencias psicológicas, relacionales y físicas que genera la intimidación.

Intimidación de todos los tipos durante el semestre primer semestre 2009

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nunca me han intimidado	584	69,4	69,4
1 vez al mes	81	9,6	79,1
2 ó 3 veces a la semana	64	7,6	86,7
1 vez a la semana	46	5,5	92,2
Varias veces al día	35	4,2	96,3
Todos los días	28	3,3	99,6
No contesta, no responde	3	0,4	100
Total	841	100	

La intimidación física es el tipo de intimidación que se presenta con menor frecuencia cuando se la compara con la intimidación verbal y la exclusión.

A pesar de ser el tipo de intimidación que presenta menor prevalencia, el 26,1% de los estudiantes se define como víctima de agresiones físicas recurrentes. Es decir, uno de cada cuatro estudiantes es agredido físicamente en forma regular. De ellos, un 4,4% recibe golpes o agresiones al menos una vez al día. Agresiones que pueden tener una intensidad diferenciada, pero que impactan el cuerpo de los estudiantes y dejan secuelas, sin sumar el daño psicológico que la violencia conlleva. Esto significa que en cada curso hay uno o dos estudiantes que todos los días vuelven a su hogar habiendo sufrido maltrato físico.

Intimidación física durante el semestre primer semestre 2009

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nunca me han intimidado	614	73,0	73,0
1 vez al mes	84	10,0	83,0
2 ó 3 veces a la semana	62	7,4	90,4
1 vez a la semana	36	4,3	94,6
Varias veces al día	25	3,0	97,6
Todos los días	12	1,4	99,0
No contesta, no responde	8	1,0	100
Total	841	100	

A diferencia de lo descrito en la bibliografía especializada, la intimidación verbal es la más declarada por los estudiantes, ya que el 42,7% se confiesa víctima de ella. Es decir, casi uno de cada dos estudiantes considera que es insultado o agredido por sus compañeros de manera regular. El 11,5% de los estudiantes, es decir, uno de cada diez es agredido verbalmente al menos una vez al día. Esto significa que uno de cada diez estudiantes todos los días vuelve a su hogar habiendo sido maltratado verbalmente por sus pares. Ellos, sin duda, han asumido la condición de víctimas o se encuentran en riesgo de serlo. Este grupo está sufriendo las consecuencias de la agresión verbal que no son menos significativas que las consecuencias de las agresiones físicas, debido al daño psicológico asociado a ello. Como todas las agresiones apuntan a la descalificación, impactan rápida y profundamente en la autoimagen del estudiante.

Intimidación verbal durante el semestre primer semestre 2009

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca me han intimidado	469	55,8	55,8	55,8
1 vez al mes	126	15,0	15,0	70,7
2 ó 3 veces a la semana	75	8,9	8,9	79,7
1 vez a la semana	61	7,3	7,3	86,9
Todos los días	54	6,4	6,4	93,3
Varias veces al día	43	5,1	5,1	98,5
No contesta, no responde	13	1,5	1,5	100
Total	841	100	100	

La exclusión es el tipo de intimidación menos reconocido por los estudiantes, probablemente porque no se la reconoce socialmente como una agresión. Sin embargo, el 32,2% de los estudiantes declara ser víctima de esta situación. Es decir, uno de cada tres estudiantes considera que, sistemáticamente, es excluido de las actividades académicas, recreativas y/o sociales que desarrollan en el establecimiento educacional. Nótese que el 6,2% de los estudiantes declara que todos los días es marginado de alguna actividad escolar. Esto significa que, además del daño psicológico que ello conlleva, la exclusión impacta a corto plazo, en las actividades pedagógicas y, a largo plazo, sobre la falta de adhesión o de compromiso del estudiante con el sistema escolar.

Intimidación relacional durante el semestre primer semestre 2009

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca me han intimidado	563	66,9	66,9	66,9
1 vez al mes	115	13,7	13,7	80,6
2 ó 3 veces a la semana	56	6,7	6,7	87,3
1 vez a la semana	47	5,6	5,6	92,9
Varias veces al día	36	4,3	4,3	97,1
Todos los días	16	1,9	1,9	99,0
No contesta, no responde	8	0,9	0,9	100
Total	841	100	100	

- **Clima en el aula**

Sólo un 41,6% de los estudiantes se encuentra muy integrado en su curso, es decir, menos de la mitad de los estudiantes se percibe a sí mismo en condiciones satisfactorias de integración al colectivo. Un 36,7% se encuentra integrado, lo que puede considerarse como adecuado, aunque no alcanza el nivel de integración esperado. Un 21,4% se siente en condiciones deficitarias de integración, situación que necesariamente tiene consecuencias académicas en las trayectorias escolares de los niños. Más grave aún es que un 3,0% de los estudiantes se siente no integrado a su colectivo, y son estudiantes que se definen en la condición de excluidos.

Si se considera los porcentajes de los estudiantes que se definen como muy poco integrados y no integrados, se establece que uno de cada diez estudiantes se siente no siendo parte del grupo con el que convive diariamente varias horas al día y del lugar donde se produce el aprendizaje.

Sentimiento de integración al curso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy integrado	350	41,6	41,6	41,6
Integrado	309	36,7	36,7	78,4
Ni mucho ni poco	108	12,8	12,8	91,2
Muy poco integrado	47	5,6	5,6	96,8
No me siento integrado	25	3,0	3,0	99,8
No contesta, no responde	2	0,2	0,2	100
Total	841	100	100	

Es de extrema preocupación que sólo un 18,7% de los estudiantes se sienta muy respetado en su curso, es decir, cuatro de cada cinco estudiantes consideran que el trato que recibe en su establecimiento escolar no es el más adecuado. El 41,3% se considera respetado, es decir, uno de cada dos estudiantes estima que no es más ni menos respetado de lo que debería ser. Sin embargo, el 39,1%, es decir, cuatro de cada diez estudiantes considera que no recibe un trato adecuado o considera que a veces es respetado y en otras ocasiones no lo es. Del total, el 14,4% considera que es muy poco respetado o no se siente respetado, es decir, estos estudiantes se sienten maltratados. Esta es una situación de preocupación, ya que significa la desvalorización recurrente de los sujetos.

Sentimiento de ser respetado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy respetado	157	18,7	18,7	18,7
Respetado	347	41,3	41,3	59,9
Ni mucho ni poco	211	25,1	25,1	85,0
Muy poco	78	9,3	9,3	94,3
No me siento respetado	43	5,1	5,1	99,4
No contesta, no responde	5	0,6	0,6	100
Total	841	100	100	

Sólo un 42,8%, es decir, uno de cada dos estudiantes se siente muy seguro en su curso. O sea, menos de la mitad de los estudiantes vivencia el sentimiento de seguridad que idealmente debe brindar el establecimiento educacional al cual asiste cotidianamente.

Un 36,7% se encuentra seguro, es decir, ni bien ni mal, lo que no otorga la sensación de protección que debería asegurar el establecimiento educacional. A lo que se suma que un

20,4% del total de los estudiantes encuestados se encuentra en el límite entre la seguridad y la inseguridad, es decir, uno de cada cinco estudiantes no puede vivenciar el sentimiento de seguridad en su sala de clases y un 8% se siente inseguro, esto es, casi uno de cada diez estudiantes se siente amenazado en su propio curso.

Sentimiento de seguridad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy seguro	360	42,8	42,8	42,8
Seguro	309	36,7	36,7	79,5
Ni mucho ni poco	104	12,4	12,4	91,9
Muy poco seguro	46	5,5	5,5	97,4
Inseguro	21	2,5	2,5	99,9
No contesta, no responde	1	0,1	0,1	100
Total	841	100	100	

Sólo el 39,4% de los estudiantes se siente muy feliz en su sala de clases y un 38,6% está feliz. Pero, el 21,9% no se encuentra feliz, esto quiere decir que sólo a veces es feliz cuando está entre sus compañeros o que lo es en escasa medida. Además, resulta preocupante que el 9,3% de los estudiantes se declara no siendo feliz en su curso, es decir, uno de cada diez estudiantes vivencia la infelicidad cotidianamente.

Sentimiento de felicidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy feliz	331	39,4	39,4	39,4
Feliz	325	38,6	38,6	78,0
Ni mucho ni poco	106	12,6	12,6	90,6
Muy poco feliz	48	5,7	5,7	96,3
No me siento feliz	30	3,6	3,6	99,9
No contesta, no responde	1	0,1	0,1	100
Total	841	100	100	

- **Intimidación según dependencia administrativa del establecimiento educacional**

El porcentaje de intimidación en todos sus tipos no difiere según la dependencia del establecimiento educacional. Tampoco varía el ser molestado dos o tres veces a la semana, lo que podríamos llamar, la presencia de las víctimas medias o en riesgo de cronificación.

Lo que varía es la intimidación intensa que ocurre una o varias veces al día. Ella se presenta con mayor frecuencia en los establecimientos educacionales municipalizados y subvencionados. En estos tipos de establecimiento su comportamiento es muy similar, pero en los establecimientos particulares pagados, la intimidación intensa es bastante menor. Sin embargo, en estos establecimientos particulares es mayor la intimidación esporádica, es decir, más estudiantes son molestados una vez al mes que los estudiantes que son molestados con la misma intensidad en los establecimientos municipalizados y particulares pagados.

La intimidación que ocurre una vez a la semana, se presenta en más alta frecuencia en los establecimientos municipalizados que en los colegios particulares pagados y particulares subvencionados, donde se comporta de manera similar.

Intimidación según dependencia administrativa

Intimidación	Dependencia			Total
	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	
No	166	222	141	529
Sí	71	88	61	220
Total	237	310	202	749

Se establece que no hay una diferencia estadísticamente significativa entre la intimidación y la dependencia administrativa del establecimiento educacional, ($X^2 = 0,251$, $gl = 2$, $p = 0,882$, $N = 749$).

La intimidación física está presente en todos los establecimientos educacionales, independientemente de su dependencia administrativa. Sin embargo, en los establecimientos particulares pagados hay más estudiantes que se autodefinen como víctimas de intimidación física y menos lo hacen en los establecimientos particulares subvencionados.

Más estudiantes declaran ser víctimas de intimidación física intensa en los establecimientos municipalizados que en los particulares subvencionados y en los particulares pagados. Esto refiere a la intimidación que ocurre todos los días y varias veces al día. Sin embargo, más estudiantes que asisten a establecimientos particulares pagados sufren intimidación física

esporádica (una vez al mes) que los que asisten a establecimientos municipalizados. Pero, la intimidación física de mediana intensidad, es decir, la que ocurre dos ó tres veces a la semana o una vez al mes, tiene el mismo comportamiento en todos los establecimientos educacionales.

Se establece que la incidencia de la intimidación física difiere según la dependencia del establecimiento educacional ($X^2 = 9,899$, $gl = 2$, $p = 0,007$, $N = 751$). Los establecimientos particulares pagados son los que presentan una mayor frecuencia de estudiantes intimidados físicamente.

Intimidación física según dependencia administrativa

Intimidación física	Dependencia			Total
	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	
No	175	248	137	560
Sí	64	62	65	191
Total	239	310	202	751

Aunque la intimidación verbal se comporta de manera similar en todas las instituciones, en los establecimientos particulares pagados hay más estudiantes que declaran ser víctimas de ella y menos en los establecimientos particulares subvencionados. Mientras que en los establecimientos municipalizados, hay más estudiantes que sufren intimidación verbal intensa, es decir, que son agredidos verbalmente una o más veces al día, lo que es menor en los establecimientos particulares pagados y particulares subvencionados.

Intimidación física según dependencia administrativa

Intimidación verbal	Dependencia			Total
	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	
No	135	178	109	422
Sí	102	126	90	318
Total	237	304	199	740

Se establece que la intimidación verbal no varía por la dependencia administrativa del establecimiento educacional ($X^2 = 0,701$, $gl = 2$, $p = 0,704$, $N = 740$).

La frecuencia de la intimidación por exclusión es igual en todos los tipos de establecimientos educacionales. Sin embargo, en los establecimientos particulares pagados existe un porcentaje algo mayor de estudiantes que se declara víctima de ella. En estos establecimientos también es más frecuente la intimidación de baja intensidad, es decir, la intimidación que toma lugar una vez al mes.

En los establecimientos particulares subvencionados, menos personas son intimidadas verbalmente varias veces al día, mientras que la intimidación verbal intensa, la que ocurre varias veces al día, se presenta con mayor frecuencia en los establecimientos municipalizados.

Intimidación física según dependencia administrativa

Intimidación verbal	Dependencia			Total
	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	
No	166	213	132	511
Sí	71	95	68	234
Total	237	308	200	745

Se establece que la intimidación por exclusión no presenta diferencias estadísticamente significativas por dependencia administrativa del establecimiento educacional ($X^2 = 0,901$, $gl = 2$, $p = 0,637$, $N = 745$).

- **Intimidación física según sexo**

Existe una diferencia en la intimidación física en relación al género de sus víctimas. Ella tiende a estar más presente entre los hombres que entre las mujeres. Sin embargo, hombres y mujeres, aunque las mujeres algo menos, sufren agresiones físicas en forma recurrente.

Se confirma que, estadísticamente, hay una proporción significativamente más elevada de hombres intimidados físicamente que de mujeres ($X^2 = 7,185$, $gl = 1$, $p = 0,007$, $N = 751$).

Intimidación física según sexo

Sexo	Intimidación física		Total
	No	Sí	
Femenino	312	85	397
Masculino	248	106	354
Total	560	191	751

- **Intimidación verbal según sexo**

Hay más hombres que mujeres que declaran ser víctimas de intimidación verbal y, estadísticamente, se confirma que hay una proporción significativamente más elevada de hombres intimidados verbalmente que de mujeres, ($X^2 = 4,625$, $gl = 1$, $p = 0,032$, $N = 740$).

Intimidación física según sexo

Sexo	Intimidación verbal		Total
	No	Sí	
Femenino	238	154	392
Masculino	184	164	348
Total	422	318	740

- **Curso del intimidador**

El mayor porcentaje de las acciones de intimidación ocurren entre compañeros del mismo curso. Lo siguen las acciones realizadas por estudiantes del curso superior y el menor porcentaje, las agresiones son cometidas por estudiantes de cursos inferiores.

Curso del intimidador

	%
En mi curso	32,9
No contesta, no responde	1,2
En un curso paralelo	5,2
En un curso superior	11,7
En un curso inferior	2,5
No sé	10,2
Nadie me intimida	48,5

Se confirma que existe una diferencia estadísticamente significativa respecto a quién intimida, siendo mayor la proporción del intimidados por un compañero de curso que por otro tipo de estudiantes ($X^2 = 34,530$, $gl = 1$, $p = 0$, $N = 383$).

- **Lugar donde ocurre la intimidación**

La intimidación no ocurre mayoritariamente al interior de la sala de clases, es más frecuente en el patio del establecimiento educacional. La sala de clase se define como el segundo lugar donde la intimidación tiene lugar.

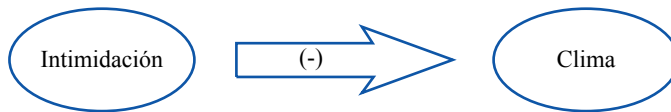
Lugar de intimidación

	%
En la sala de clases	24,7
No contesta, no responde	0,8
En el patio	26,3
A la salida del colegio	6,5
En el camarín	1,7
En el baño	3,6
En el comedor	3,6
En la calle	5,1
En otro lugar	5,0
Nadie me intimida	51,7

Se establece que no existe una diferencia estadísticamente significativa en relación a los lugares donde ocurre la intimidación ($X^2 = 0,9$ gl = 1, $p = 0,343$, $N = 360$).

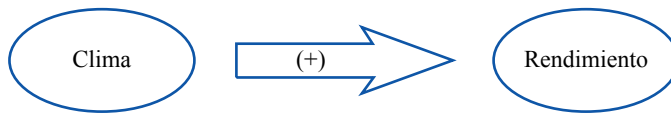
- **Asociación entre intimidación y clima en el aula**

Existe una asociación negativa entre intimidación y clima escolar, es decir, cuando aumenta la intimidación el clima escolar se deteriora.



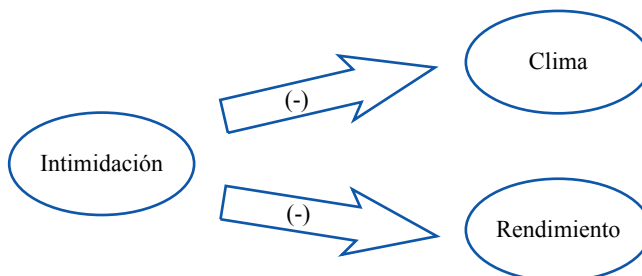
- **Asociación entre clima en el aula y rendimiento**

La asociación entre clima y rendimiento escolar es positiva, pero no es estadísticamente significativa. Mientras que la relación entre intimidación y clima escolar y la relación intimidación y rendimiento es estadísticamente significativa.



- **Relación entre intimidación y rendimiento mediada por el clima en el aula**

La relación entre intimidación y rendimiento es directa y no está mediada por el clima escolar, puesto que la relación no es estadísticamente significativa. Mientras que la asociación entre rendimiento y clima, controlada por intimidación, no es significativa. La relación entre intimidación y clima escolar, controlada por rendimiento, es significativa, pero baja en magnitud de -0,272 a 0,267. Finalmente, la relación entre intimidación y rendimiento, controlada por clima en el aula es significativa, pero disminuye levemente de -0,096 a -0,086. Entonces, el modelo propuesto se modifica, puesto que la intimidación afecta el rendimiento directamente y a su vez también afecta directamente el clima en el aula, pero no indirectamente por medio de éste como se había postulado.



- **Resultados 3° año medio**
- **Intimidación**

Intimidación de todos los tipos durante el semestre primer semestre 2009

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Varias veces al día	11	1,5	1,5
Todos los días	7	0,9	2,4
2 ó 3 veces a la semana	12	1,6	4,0
1 vez a la semana	10	1,3	5,3
1 vez al mes	43	5,7	11,1
Nunca me han intimidado	661	88,3	99,5
No contesta, no responde	5	0,5	100
Total	749	100	

El 11,1% de los estudiantes se autodefine como víctima de intimidación. Esto significa que uno de cada diez estudiantes reconoce que está siendo maltratado regularmente. Considérese que la literatura especializada indica que es en el segundo año medio cuando la prevalencia del fenómeno comienza a disminuir. Lo que significa que en estos cursos, hay estudiantes que fueron víctimas de intimidación pero que han dejado de serlo, lo que no necesariamente significa haber reparado el daño causado por ella.

Considérese además que un 2,4% de estos estudiantes sufre intimidación intensa. Por lo que ellos podrían estar sufriendo las consecuencias psicológicas, físicas y/o sociales propias de este tipo de agresión. Más aún, tratándose de un fenómeno que perdura en el tiempo y que presenta mayor prevalencia en la enseñanza básica, es probable que los estudiantes que en este nivel de escolaridad se reconocen como víctimas, cuenten con una historia de maltrato al interior del sistema escolar.

Intimidación física durante el semestre primer semestre 2009

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Varias veces al día	2	0,3	0,3	0,3
Todos los días	6	0,8	0,8	1,1
2 ó 3 veces a la semana	9	1,2	1,2	2,3
1 vez a la semana	8	1,1	1,1	3,3
1 vez al mes	43	5,7	5,7	9,1
Nunca me han intimidado	681	90,9	90,9	100
Total	749	100	100	

La intimidación física es el tipo de intimidación que se presenta con menor frecuencia en el tercer nivel de la educación secundaria. Sin embargo, el 9,1% de los estudiantes considera que sistemáticamente es víctima de agresiones físicas en un lugar donde se debe velar por su integridad física y psicológica. Es decir, uno de cada diez estudiantes considera que es violentado físicamente por sus compañeros y un 1,1% es agredido físicamente al menos una vez al día. Sin duda, estos estudiantes sufren las consecuencias del maltrato físico, más si se considera que probablemente esta situación acontece desde hace varios años, debido a que la intimidación comienza a manifestarse con mayor frecuencia a partir de cuarto año de enseñanza básica.

Intimidación verbal durante el semestre primer semestre 2009

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Varias veces al día	12	1,6	1,6	1,6
Todos los días	27	3,6	3,6	5,2
2 ó 3 veces a la semana	25	3,3	3,3	8,5
1 vez a la semana	41	5,5	5,5	14,0
1 vez al mes	129	17,2	17,2	31,2
Nunca me han intimidado	513	68,5	68,5	99,7
No contesta, no responde	2	0,3	0,3	100
Total	749	100	100	

A diferencia de lo que señala la literatura especializada, la intimidación verbal es la más reconocida de los tres tipos de intimidación ya que el 31,2% de los estudiantes se autodefine como víctima de agresiones verbales sistemáticas. Es decir, uno de cada tres estudiantes considera que es insultado o descalificado regularmente por sus pares.

Además, el porcentaje de estudiantes que se autodefine como intimidado verbalmente en forma intensa, es mayor que los que se consideran como intimidados físicamente y por exclusión. Un 5,2% de los estudiantes es agredido verbalmente al menos una vez al día. Entonces, podría estimarse que en cada curso hay al menos un estudiante que es verbalmente molestado de forma recurrente, que todos los días escucha al menos un insulto y/o una descalificación sobre su persona o su actuar.

El 14,6% de los estudiantes de tercero medio considera que sistemáticamente es excluido de las actividades que acontecen en el ámbito escolar. Situación que impacta directamente sobre las actividades pedagógicas propias de la escuela y trae aparejada consecuencias psicológicas y sociales que afectan directamente sobre el desarrollo de los estudiantes. Considérese que el 2,6% de los estudiantes vivencia la exclusión más de una vez al día, por tanto, ellos se encuentran en una condición de marginalidad en la red de relaciones que se establece entre los estudiantes.

Intimidación relacional durante el semestre primer semestre 2009

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Varias veces al día	8	1,1	1,1	1,1
Todos los días	3	0,4	0,4	1,5
2 ó 3 veces a la semana	15	2,0	2,0	3,5
1 vez a la semana	12	1,6	1,6	5,1
1 vez al mes	71	9,5	9,5	14,6
Nunca me han intimidado	639	85,3	85,3	99,9
No contesta, no responde	1	0,1	0,1	100
Total	749	100	100	

- **Clima en el aula**

Muy integrado se considera sólo un 34,4% de los estudiantes de tercero año medio, es decir, sólo uno de cada tres estudiantes se encuentra en la condición esperada. Otro grupo importante, un 41,5% se encuentra integrado. Sin embargo, esta condición no refleja claramente una buena calidad del vínculo.

En el límite de la integración, se encuentra el 15,8% y, en condición de no integrado, se autodefine el 7,8% de los estudiantes, es decir, casi uno de cada diez estudiantes no se siente siendo parte del grupo de pares en el cual desarrolla sus actividades pedagógicas. Si se suman estos dos últimos porcentajes, se observa que un 23,6% de los estudiantes, es decir, uno de cada cuatro estima que el vínculo con sus pares no es el esperado.

Sentimiento de integración al curso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy integrado	258	34,4	34,4	34,4
Integrado	311	41,5	41,5	76,0
Ni mucho ni poco	118	15,8	15,8	91,7
Muy poco integrado	35	4,7	4,7	96,4
No me siento integrado	23	3,1	3,1	99,5
No contesta, no responde	4	0,5	0,5	100
Total	749	100	100	

No se siente respetado el 1,5% de los estudiantes y un 4,0% considera que lo es muy poco. A esto se suma un 20,7% que señala que no es ni muy respetado ni poco respetado, lo que indica que más de uno de cada cuatro estudiantes considera que el trato que recibe en su curso no es el adecuado y, sólo uno de esos cuatro, piensa que es tratado con el debido respeto que merece todo estudiante. Mientras que la mitad de los estudiantes declara que es respetado, categoría que no marca positivamente la calidad del vínculo que debiera existir en el mundo escolar.

Sentimiento de ser respetado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy respetado	178	23,8	23,8	23,8
Respetado	371	49,5	49,5	73,3
Ni mucho ni poco	155	20,7	20,7	94,0
Muy poco	30	4,0	4,0	98,0
No me siento respetado	11	1,5	1,5	99,5
No contesta, no responde	4	0,5	0,5	100
Total	749	100	100	

La seguridad es el componente más valorado del clima en el aula. Sin embargo, sólo el 41,0% de los estudiantes se encuentra muy seguro cuando convive con sus compañeros de curso, es decir, sólo uno de cada dos estudiantes se siente muy seguro en su curso, cuando esta situación debería ser compartida por todos los asistentes al establecimiento educacional.

Considérese además que un 5,5% de los estudiantes se sienten inseguros cuando están con sus compañeros. Esto significa que en cada curso hay al menos un estudiante atemorizado en su sala de clases y un 14,6% se encuentra en el límite o en ocasiones también se siente inseguro.

Sentimiento de seguridad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy seguro	307	41,0	41,0	41,0
Seguro	287	38,3	38,3	79,3
Ni mucho ni poco	109	14,6	14,6	93,9
Muy poco seguro	27	3,6	3,6	97,5
Inseguro	14	1,9	1,9	99,3
No contesta, no responde	5	0,7	0,7	100
Total	749	100	100	

La felicidad es el componente que se percibe como más deteriorado del clima en el aula. Este, es el sentimiento menos compartido por los estudiantes de tercer año de enseñanza media, sólo un 22,4% se siente muy feliz cuando está en su sala de clases. Esto significa que de cuatro estudiantes sólo uno está feliz en su curso. Por el contrario, un 8,8% vivencia la infelicidad cotidianamente cuando asiste a la escuela. Es decir, casi uno de cada diez estudiantes, está desagrado y vivencia emociones negativas al estar en el espacio escolar. Y un 27,0%, es decir, uno de cada cuatro está al límite de la infelicidad o sólo a veces es feliz cuando se encuentra compartiendo con sus compañeros.

Sentimiento de felicidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy feliz	168	22,4	22,4	22,4
Feliz	310	41,4	41,4	63,8
Ni mucho ni poco	202	27,0	27,0	90,8
Muy poco feliz	38	5,1	5,1	95,9
No me siento feliz	28	3,7	3,7	99,6
No contesta, no responde	3	0,4	0,4	100
Total	749	100	100	

- **Intimidación según dependencia administrativa del establecimiento**

La cantidad de estudiantes que se consideran víctimas de intimidación es similar en todos los tipos de establecimientos escolares, independientemente de su dependencia administrativa, es decir, ella existe en la misma proporción en todos los establecimientos educacionales. Sin embargo, en los establecimientos particulares pagados hay un grupo mayor de estudiantes que son agredidos varias veces al día, y un número mayor que son intimidados en baja intensidad, es decir, una vez al mes.

Intimidación según dependencia administrativa

Intimidación	Dependencia			Total
	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	
No	154	240	169	563
Sí	17	28	24	69
Total	171	268	193	632

Se confirma que, estadísticamente, la intimidación no difiere por dependencia administrativa del establecimiento educacional ($X^2 = 0,685$, $gl = 2$, $p = 0,710$, $N = 632$).

Las acciones de intimidación física se encuentran presentes en todos los establecimientos escolares, independientemente de su dependencia administrativa. En todos los establecimientos su comportamiento es relativamente similar. Sin embargo, la intimidación intensiva, es decir, cuando la agresión ocurre varias veces al día, no tiene lugar en los establecimientos

particulares subvencionados. Sí existe intimidación intensa en los establecimientos particulares pagados y municipalizados. Además, en los establecimientos municipalizados hay más estudiantes que son esporádicamente molestados físicamente, es decir, que reconocen que son agredidos una vez al mes.

Intimidación física según dependencia administrativa

	Dependencia			
Intimidación física	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Total
No	156	242	178	576
Sí	16	27	17	60
Total	172	269	195	636

Se establece que, estadísticamente, la intimidación física no difiere por dependencia administrativa del establecimiento educacional .

La intimidación verbal se comporta de la misma manera en todos los establecimientos educacionales, aunque tiende a haber una mayor cantidad de personas que se consideran víctimas de ella en los colegios particulares pagados y menos en los particulares subvencionados. Sin embargo, existen más estudiantes que son intensamente insultados y/o descalificados en los establecimientos municipalizados y menos en los establecimientos particulares pagados, es decir, donde hay menos violencia física prima la verbal y viceversa. También ocurre que en los establecimientos particulares pagados hay más estudiantes que son descalificados en baja frecuencia, pero que, igualmente, se consideran víctimas de intimidación, lo que ocurre con menor frecuencia en los establecimientos municipalizados.

Intimidación física según dependencia administrativa

	Dependencia			
Intimidación verbal	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Total
No	121	188	129	438
Sí	49	81	66	196
Total	170	269	195	634

Se establece que la intimidación verbal no difiere por dependencia administrativa del establecimiento educacional ($X^2 = 1,214$, $gl = 2$, $p = 0,545$, $N = 634$).

Si bien la exclusión está presente en todos los establecimientos educacionales, independientemente de su dependencia administrativa, es más reconocida como intimidación en los colegios particulares subvencionados y menos en los municipalizados.

En los establecimientos municipalizados hay más estudiantes que vivencian la intimidación por exclusión de manera intensa, es decir, que son excluidos varias veces al día de las actividades que acontecen en la escuela, y hay menos estudiantes que son esporádicamente excluidos. Es decir, el primer grupo de estudiantes se encuentra marginalizado de las actividades del grupo curso. En cambio, en los establecimientos particulares pagados, el grupo que es excluido regularmente, es decir, varias veces al día, es más reducido.

Intimidación física según dependencia administrativa

Intimidación relacional	Dependencia			Total
	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	
No	156	219	169	544
Sí	16	49	26	91
Total	172	268	195	635

Se demuestra que, estadísticamente, la intimidación por exclusión varía según la dependencia del establecimiento educacional ($X^2 = 7,111$, $gl = 2$, $p = 0,029$, $N = 635$), siendo los establecimientos particulares subvencionados los que presentan mayor proporción de estudiantes intimidados a través de la exclusión.

- **Intimidación física según sexo**

El número de declaraciones de intimidación física es mayor entre los estudiantes hombres que entre las estudiantes mujeres.

Intimidación física según sexo

Física	Sexo		Total
	Femenino	Masculino	
Intimidación física			
No	319	257	576
Sí	14	46	60
Total	333	303	636

Se establece que, estadísticamente, hay una proporción significativamente más elevada de hombres intimidados físicamente que de mujeres ($X^2 = 22,375$, $gl = 1$, $p = 0$, $N = 636$).

- **Intimidación verbal según sexo**

Hay más hombres que mujeres que declaran ser víctimas de intimidación verbal.

Intimidación verbal según sexo

Intimidación verbal	Sexo		Total
	Femenino	Masculino	
No	246	192	438
Sí	87	109	196
Total	333	301	634

Se establece que existe una proporción estadísticamente significativa más elevada de hombres intimidados verbalmente que de mujeres ($X^2 = 7,531$, $gl = 1$, $p = 0,006$, $N = 634$).

- **Curso del intimidador**

La mayor cantidad de acciones de intimidación son efectuadas por los compañeros de curso.

Curso del intimidador

	%
En mi curso	18,3
En un curso paralelo	3,2
En un curso superior	2,8
En un curso inferior	3,1
No sé	5,5
Nadie me intimida	73,6
No contesta, no responde	0,7

Se establece que entre los estudiantes que declaran haber sido intimidados, existe una diferencia estadísticamente significativa respecto a quién los intimida, siendo mayor la proporción de los estudiantes intimidados por un compañero de curso que por otro estudiante ($X^2 = 22,828$, $gl = 1, p = 0, N = 163$).

- **Lugar donde ocurre la intimidación**

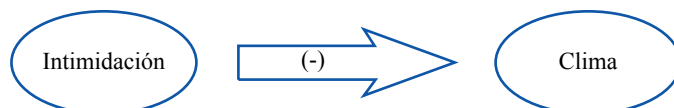
La mayor cantidad de acciones de intimidación ocurren al interior de la sala de clases y se concluye que de los estudiantes que declaran haber sido intimidados, existe una diferencia estadísticamente significativa en relación al lugar donde ocurre este fenómeno, siendo la sala de clases el lugar donde se presenta con mayor frecuencia ($X^2 = 15,114$, $gl = 1, p = 0, N = 140$).

Lugar de intimidación

	%
En la sala de clases	15,4
En el patio	8,1
A la salida del colegio	2,0
En el comedor	1,1
En la calle	2,3
En la plaza	1,7
En otro lugar	1,7
Nadie me intimida	0,1
Nadie me intimida	76,5
No contesta, no responde	0,7

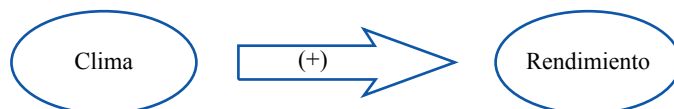
- **Asociación entre intimidación y clima en el aula**

Existe una asociación negativa entre intimidación y clima escolar, es decir, a medida que aumentan las acciones de intimidación, disminuye la calidad del clima escolar.



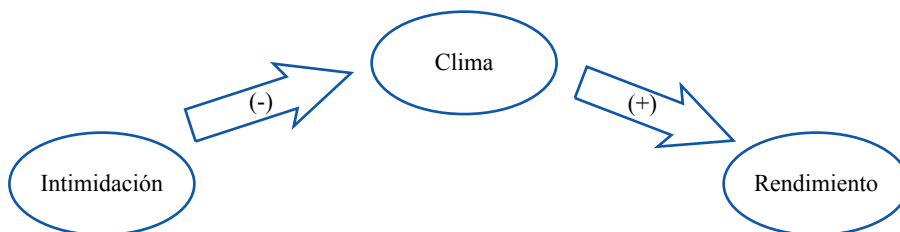
- **Asociación entre clima escolar y rendimiento**

En las correlaciones bivariadas para las variables rendimiento, clima e intimidación, los signos de las correlaciones resultan ser los esperados, como también su significancia estadística, es decir, cuando mejora la calidad del clima escolar, aumenta el rendimiento de los estudiantes.



- **Relación entre intimidación y rendimiento mediada por el clima en el aula**

La asociación entre intimidación y rendimiento controlando por clima en el aula, desaparece, es decir, se torna no significativa. La relación entre rendimiento y clima en el aula, controlando por intimidación, se mantiene significativa pero baja en magnitud de -0,139 a 0,118. Finalmente, la relación entre intimidación y clima en el aula, controlando por rendimiento, se mantiene significativa pero disminuye levemente de -0,250 a -0,240. Entonces, el modelo propuesto es reemplaza por otro, en el cual la intimidación afecta el rendimiento solamente en forma indirecta por medio del clima escolar.



- **Magnitud de la asociación entre intimidación, clima escolar y rendimiento escolar se diferencia según nivel educacional (5° básico y 3° medio)**

La magnitud de la asociación entre las variables es similar en 5° básico y 3° medio, salvo en la asociación rendimiento y clima en el aula, donde para 3° medio la asociación es significativa (0.139) y para 5° básico no lo es (0.067).

La única asociación que se mantiene similar en magnitud y significancia en 5° básico y 3° medio, es la relación entre intimidación y clima en el aula. Para las otras relaciones, las magnitudes y significancias son distintas.

CONCLUSIONES

El porcentaje de estudiantes de quinto año de enseñanza básica que se reconocen a sí mismos como víctimas de intimidación, 30%, es más alto que lo que declaran estudiantes de otros países que han realizado estudios similares. Sin embargo, las cifras de víctimas bajan considerablemente al pasar de los años, por ello, en tercero medio, sólo un 11% de los estudiantes se considera a sí mismo como intimidado. Este descenso en el número de los casos está descrito en la literatura especializada. A pesar de la disminución del número de casos, la problemática no es menos relevante ya que estos estudiantes probablemente han cronificado su condición de víctimas y los que fueron intimidados en enseñanza básica, aunque hayan dejado de serlo, probablemente presentan secuelas de la vivencia de la violencia.

El tipo de intimidación varía con el tiempo, en quinto básico predomina la intimidación física y, en tercero medio, prima la intimidación verbal que es menos visible y más fugaz pero no menos seria como agresión.

Las acciones de intimidación no difieren según la dependencia administrativa del establecimiento educacional. En enseñanza básica sólo se destaca una mayor declaración de intimidación física en los establecimientos particulares pagados, probablemente debido a la existencia de más información y preocupación sobre el tema. Mientras que en tercero medio, en los establecimientos particulares subvencionados, existe con mayor frecuencia la intimidación por exclusión.

La intimidación es más frecuente entre los hombres que entre las mujeres, tanto para la intimidación física como verbal; situación que se mantiene sin variación desde la educación básica a la enseñanza media. Es relevante que la intimidación verbal es más frecuente entre los hombres y las mujeres, dato que difiere en otros países.

Las acciones de intimidación son realizadas mayoritariamente por los compañeros de curso tanto en enseñanza básica como en enseñanza media. Pero, mientras que en quinto año de enseñanza básica la intimidación ocurre en diversos lugares de la escuela, en la enseñanza media ella tiene lugar mayoritariamente en la sala de clases.

En términos generales, hay una mala percepción del clima en el aula. Ninguno de sus componentes – integración, seguridad, respeto y felicidad – es percibido en términos positivos por la mayoría de los estudiantes. Por el contrario, un porcentaje significativo de estudiantes declara encontrarse en una situación de disconformidad con su integración, respeto, seguridad y felicidad, situación que no es favorable para el trabajo escolar.

Con el paso del tiempo, de quinto básico a tercero medio, la cantidad de estudiantes que se sienten muy felices disminuye. Ocurre lo mismo con el positivo sentimiento de integración al grupo curso, mientras que la sensación de seguridad no varía y la de respeto mejora a medida que se avanza en años de escolaridad.

En el extremo negativo, el porcentaje de estudiantes que se sienten desintegrados e infelices se mantienen con el paso del tiempo, pero aumenta la sensación de respeto y seguridad de quienes se sentían más vulnerables.

En quinto año de enseñanza básica la intimidación impacta negativamente sobre el clima en el aula, es decir, cuando hay más intimidación es más probable que el estudiante de cuenta de una percepción negativa del clima en el aula. Lo mismo ocurre en enseñanza media.

En enseñanza básica no existe una relación significativa entre clima y rendimiento, pero ella está presente en educación media. Esto indica que la condición de temporalidad del fenómeno tiene un impacto a largo plazo en los aprendizajes de los estudiantes. Entonces, considerándose que esta asociación es estadísticamente significativa, se concluye que, a largo plazo, el clima influye negativamente sobre el rendimiento.

En básica, la intimidación influye directamente sobre el clima escolar y sobre el rendimiento, sin que el clima se constituya en un factor que medie el efecto de éste sobre el rendimiento. Mientras que en enseñanza media, la intimidación afecta el rendimiento por medio del clima escolar, es decir, de manera indirecta.

Al bajar la prevalencia de la intimidación en educación media, ella no afecta directamente el rendimiento, pero esto no implica que no lleve aparejadas las mismas consecuencias, sino que la intimidación sigue influyendo al impactar en el clima del aula y éste en el rendimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 297–309.
- Aron, A. M. y Milicic, N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Astor, R.; L. Vargas; R. Pitner & H. Meyer (1999). School violence: Research, theory, and practice. In J. Jenson & M. Howard (Eds.), *Youth violence: Current research and recent practice innovations* (pp. 139-171). Washington, DC: NASW Press.
- Baldry, A. & Farrington, D. (2000). Bullies and Delinquents: Personal Characteristics and Parental Styles. *Journal of Community and Applied Psychology* 10, 17-31.
- Baldry, A. (2004). “What About Bullying?” An experimental field study to understand student’s attitudes to bullying and victimization in Italian middle schools. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 583–598.
- Baldry, A. (2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of Italian youngsters. *Aggressive Behavior*, 30, 343–355.
- Barría, P., Cartagena, C., Mercado, D., y Mora, C. (2004). *Bullying y Rendimiento Escolar*. Tesis para optar al Grado de Licenciado en Educación, Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco.
- Bastche, G. & H. Knoff (1994). Bullies and their victims: understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology International*, 12 (4), 483-498.
- Beran, T.; G. Hughes & J. Lupart (2008). A model of achievement and bullying: analyses of the Canadian National Longitudinal Survey of Children and Youth data. *Educational Research*, 50 (1), 25-39.
- Bonny, A. E., Britto, M. T., Klostermann, R. K., Hornung, R.W & Stap, G.B. (2000) School disconnectedness: identifying adolescents at risk. *Pediatrics*, Vol. 106, N° 5, pp. 1017-21.
- Buote, C.A. (2001). Relations of autonomy and relatedness to school functioning and psychological adjustment during adolescence. *Disertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62 (1). En S, Yubero., C, Serna. & I, Martínez, I. (2005) *Fracaso Escolar y Violencia en las Escuelas: Factores Psicológicos y Sociales*. *Boletín Informativo de Trabajo Social, BITS*. 11.
- Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J. y Palafox, J. (2001). Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Informe técnico. Santiago: Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación / UNESCO.
- Castejón, J.L. & Pérez, A. M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordón*, 50 (2), 171-185.
- Cerezo, F. (2002) El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (1).

- Chapell, M., Casey, D., de la Cruz, C., Ferrell, J., Forman, J., Lipkin, R., Newsham, M., Sterling, M., & Whittaker, S. (2004). Bullying in College by Students and Teachers. *Adolescence*, 39, 153, 53-64.
- Cornejo, R. & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, N° 15, pp.11-52
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H. y Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y aprendizaje. Journal for the study of education and development*. Vol. 26, N° 1, 25-47.
- Eccles [Parsons], J., Adler, T., Futterman, R., Goff, S., Kaczala, C., Meece, J. & Midley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. En J. Spence (ed.) *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches*, pp. 75–146. San Francisco: Freeman.
- Eisenberg, M., Neumark-Sztainer, D. & Cheryl, L. (2003). Peer harassment, school connectedness, and academic achievement. *Journal of School Health*, Vol. 73, N° 8, 311-316.
- Espelage, D. & Swearer, S. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go from Here? *School Psychology Review*, Vol. 32.
- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato escolar en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (9), 221-238.
- Flannery, D.; K. Wester & M. Singer (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behaviour. *Journal of Community Psychology*, 32. 559-573.
- Flowers, T. (2003). Exploring the influence of reading for pleasure on African American high school students' reading achievement. *High School Journal* 87, 58-62.
- Glew, G., Fan, M.-Y., Katon, W., F. Rivara & M. Kernic (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives Pediatric Adolescent Medicine*, 159, 1026-1031.
- Gottfredson, D. (2001). *Schools and delinquency*. New York: Cambridge University Press.
- Guerra, N. ; P. Tolan & W. Hammond (1994). Prevention and treatment of adolescent violence. In L. Eron, J. Gentry & P. Schlegel (eds), *Reason to hope: A psychological perspective on violence and youth* (pp. 383-403). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Guerra, N.; L. Huesmann; P. Tolan; R. Van Acker & L. Eron (1995). Stressful events and individual beliefs as correlates of economic disadvantage and aggression among urban children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 63(4), 518-528.
- Holland, K. & Smokowski, P. (2005). Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics, and Intervention Strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101-110.
- Hoyos, O., Aparicio, J. & Córdoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 16, 1-28. <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&hid=109&sid=569dc991-f5aa-4e24-b68c-92afd2cf891%40sessionmgr108 - bib64up#bib64up>

- Hyman, I. (1985). Corporal punishment is it a simple answer to your discipline problema? (Part. I). *Education Oasis*, 1 (2), 6-7.
- Juvonen, J. & A. Nishina & S. Graham (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescent. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349-359.
- Kazdin, A. (1994). Interventions for aggressive and antisocial children. En L. Eron, J. Gentry & P. Schlegel (eds.) *Reason to hope: a psychosocial perspective on violence and youth*, pp. 341-382. Washington, DC: American Psychological Association.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R. & Astor, A. (2005). The effects of school climate, socioeconomics, and cultural factors on student victimization in Israel. *Social Work Research*. 29 (3), 165-180.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76-88.
- Langdon, S. & W. Preble (2008). The relationship between levels of perceived respect and bullying in 5th through 12th graders. *Adolescence*, 43 (171), 485-503.
- Ma, X. (2001). Bullying and being bullied: to what extent are bullies also victims? *American Educational Research Journal*, 38 (2), 351-370.
- Magendzo, A., Toledo, M.I. y Rosenfeld, C. (2004). *Intimidación entre estudiantes. ¿Cómo identificarla? ¿Cómo atenderla?* Santiago: LOM.
- Meyer-Adams, N. & Conner, B. (2008). School violence: bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools. *Children & School*, 30 (4), 211-221.
- Ministerio del Interior – Subsecretaría del Interior – División de Seguridad Ciudadana. (2005). *Resumen Ejecutivo Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar*. Recuperado el 20 de Abril de 2009, de http://www.seguridadciudadana.gob.cl/filesapp/Resumen_ejecutivo_estudio_violencia_escolar.pdf
- Morrison, G.M. (1994). Factors associated with the experience of school violence among general education, leadership class, opportunity class, and special day class pupils. *Education & Treatment of Children*, 17(3), 356-369.
- Nansel, T.; Overpeck, M.; Pilla, R.; Ruan, W.; Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285, 2094-2100.
- National Education Association (2003). *National bullying awareness campaign*.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the school: Bullies and whipping boys*. London: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bulling at School: what we know and what can we do*. Oxford: Blackwell Press.
- Olweus, D. (1993a). *Bulling at School: What we know and what we can do*. En Elliot, M. (2008). *Intimidación: Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (Eds) *The nature of school bullying: A cross-national perspective (7-27)*. London & New York: Routledge.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60 (6), 12-17.

- Ortega, R.; J. Mora-Merchán & J. Mora (1995). Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Cuestionario del alumnado de secundaria. Disponible en [http://www.laecovi.es/documents/Alum_secundaria_maltrato\(Ortega_Mora-Merchan_Mora\)8p.pdf](http://www.laecovi.es/documents/Alum_secundaria_maltrato(Ortega_Mora-Merchan_Mora)8p.pdf)
- Osler, A. (2006). Excluded girls: interpersonal, institutional and structural violence in schooling. *Gender and Education*, 18 (6), 571–589.
- Otten, M., Stigler, J., Woodward, J. & Staley, L. (2004). Performing history: The effects of a dramatic art-based history program on student achievement and enjoyment. *Theory and Research in Social Education* 32, 187–212.
- Pellegrini, A. & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*, 37 (3), 699-725.
- Research in Crime and Delinquency*, 37, 243-283.
- Resnick, M. D., Bearman, P.S. & Blum, R.W. et al (1997). Protecting adolescents from harm: finding from the National Longitudinal Study on Adolescent health, *JAMA*, Vol 278, N° 10, 823-832.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in Schools* (Rielbourne. Australian Council for Educational Research).
- Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research* Vol. 44 No. 3, 299–312.
- Schulenberg, J., Bachman, L. G., O'Malley, P.M. & Johnston, L.D. (1994). High-school educational success and subsequent substance use: a panel analysis following adolescents into young adulthood. *Journal of Health Soc. Behavior*, Vol. 35, N° 1, 45-62.
- Schwartz, D. & Hoptmeyer, A. (2003). Community violence exposure and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, 2003, 95 (1), 163-173.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181–192.
- Schwartz, D.; A. Hoptmeyer; J. Nakamoto & R. Toblin (2005). Victimization in the peer group and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, 97 (3), 425-435.
- Smith, P. K. & Levan, S. (1995). Perceptions and experiences of bullying in younger pupils. *British journal of educational psychology*. Vol. 65, 485-500.
- Smokowski, P. & K. Holland (2005). Bullying in school: an overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies children and schools. *National Association of Social Workers*, 27 (2), 101-110.
- Sweeting, H. & P. West (2001). Being different: correlates of the experience of teasing and bullying at age 11. *Research Papers in Education* 16(3) 2001, 225- 246.
- Taylor-Sechafer, M. & Rew, L. (2000). Risky sexual behavior among adolescent women. *J. Soc Pediatr. Nurs*, Vol. 5, N° 1, 15-25.
- Unnever, J. & Cornell, D. (2004). Middle school victims of bullying: Who reports being bullied? *Aggressive Behavior*, 30, 373-388.

- Walters, K. & Bowen, G. (1997). Peer Group Acceptance and Academic Performance Among Adolescents Participating in a Dropout Prevention Program, *Child and Adolescent Social Work Journal*, 14, 6, 413-426.
- Welsh, W.; P. Jenkins & J. Greene (1996). Building a culture and climate of safety in public school in Philadelphia: School-based management and violence reduction: final report. Washington. National Institute of justice.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Woods, S. & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42 (2), 135-155.
- Yoneyama, S. & K. Rigby (2006). Bully/victim students & classroom climate. *Youth Studies Australia*. 25 (3), 34-41.
- Yoneyama, S. & A. Naito (2003). Problems with the Paradigm: The School as a Factor in Understanding Bullying (With Special Reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 24, No. 3. (Jul., 2003), 315-330.
- Yubero, S., Serna, C., & Martínez, I. (2005). Fracaso Escolar y Violencia en las Escuelas: Factores Psicológicos y Sociales. *Boletín Informativo de Trabajo Social, BITS*, N 11.





IV CAPÍTULO

Fuente: MINEDUC

Hacia una estrategia de validación de la educación pública municipal: valoraciones y demandas de las familias¹

Dagmar Raczynski
Investigador Principal

**Daniel Salinas,
Loreto de la Fuente,
Macarena Hernández y
Miguel Lattz**
Equipo de
investigación

**Asesorías para el
Desarrollo**
Institución Adjudicataria

1 - Los autores agradecen al Comité del FONIDE los comentarios y sugerencias iniciales al proyecto y los importantes y agudos comentarios de Gregory Elacqua (UDP) y Alejandro Carrasco (PUC), junto con el apoyo de ambos en el acceso a bibliografía internacional actualizada sobre el tema. La responsabilidad de este artículo, como es obvio, recae solo en sus autores.

RESUMEN

En los últimos años ha aparecido con fuerza dentro del debate público y la política educacional chilena, una preocupación por el debilitamiento de la educación municipal. En este contexto, y con el desafío de proveer evidencia que permita recuperar la preferencia de las familias por este sector educativo, el estudio analizó los procesos y factores, a nivel de las familias, que se esconden tras el resultado numérico de pérdida de matrícula en la educación municipal para, en base a los resultados obtenidos, elaborar recomendaciones pertinentes a las inquietudes, demandas y percepciones de los padres y apoderados, que contribuyan a la revalidación y fortalecimiento de la educación pública municipal.

Lo anterior exigió entrar en un ámbito de estudio poco investigado en el país, a saber, la elección de establecimiento escolar por parte de las familias y su anclaje en el contexto social, cultural y económico de éstas, así como las diversas visiones que poseen acerca de la oferta educativa de sus comunas y, particularmente, aquella de la educación municipal. El tema se aborda con una perspectiva metodológica cualitativa, opción que obedece al propósito de entender la complejidad del proceso de elección que hace la familia, identificando el peso que en éste tienen las representaciones sociales sobre la educación y las divisiones que las familias visualizan tiene el sistema educativo del país. La evidencia proviene de entrevistas a apoderados y alumnos de estratos bajos y medios, tanto de establecimientos municipales como particulares subvencionados en tres comunas del país.

Los hallazgos son importantes. Por una parte, se concluye que las familias, deliberadamente o no, matriculan a sus hijos en función de sus representaciones sociales sobre la importancia o sentido de la educación, los atributos de un buen colegio, las imágenes que tienen de la oferta de establecimientos escolares, ámbitos dentro de los cuales se observaron importantes brechas y diferencias según el estrato socioeconómico. La inequidad y segregación en el sistema educacional responde no sólo a atributos propios de su diseño, como ha puntualizado el debate sobre el tema, sino además, a las estrategias y patrones de elección que despliegan las familias. Por otro lado, el estudio da cuenta que dentro de los principales atributos de calidad y demandas de las familias, se encuentra el establecimiento de una relación familia-escuela cercana, así como el de una escuela que mantenga adecuadas condiciones de orden,

disciplina y convivencia. Otro importante hallazgo es que los apoderados se interesan por los aprendizajes que los establecimientos entregan, pero no visualizan dicho aspecto en el indicador que ha definido la política educativa (SIMCE). El proceso de elección de escuela, por último, no se cierra con la decisión tomada, sino que las familias continúan recopilando antecedentes sobre ése y otros colegios, manteniendo siempre latente la posibilidad de cambio.

El estudio concluye que el desafío de revalidación de la educación pública es de envergadura e identifica caminos posibles para emprender la tarea. Entre ellos, responder a los temas que preocupan a las familias –orden, disciplina, convivencia y relación familia-escuela– sin dejar de lado, el aprendizaje y la formación integral de los alumnos, elaborar indicadores de calidad educativa que empalmen con las preferencias y demandas familiares, así como fortalecer la gestión local de la educación pública, cuyo liderazgo y preocupación es visible para los apoderados. Además, el estudio abre importantes líneas de investigaciones futuras.

Palabras claves: Educación pública, educación municipal, familia y elección de colegio.

Proyecto FONIDE N°: 310827

Esta es una versión resumida de la investigación realizada por el (la) autor(a) y equipo en el marco del Tercer Concurso FONIDE.

La versión original está disponible www.fonide.cl

I. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los últimos años, ha aparecido con fuerza dentro del debate público y la política educacional chilena, una preocupación por el debilitamiento de la educación municipal. Dicha apreciación descansa en tres antecedentes fundamentales revelados por distintas investigaciones conducidas en el país. Por una parte, las cifras de participación de la matrícula municipal y particular subvencionada, a partir de los años 90, dan cuenta de una notoria migración de estudiantes desde los establecimientos municipales hacia los particulares subvencionados en los dos niveles de enseñanza (Larrañaga et al., 2009). Al mismo tiempo, los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes², desde que se tiene información comparable a nivel agregado, no dan cuenta de una mejora significativa para ninguno de los tres sectores de proveedores de educación que tiene el país. Lo que se observa es una importante segregación social en el sistema, con una concentración de estudiantes de nivel socioeconómico bajo o con problemas de conducta y atraso en su proceso de aprendizaje en establecimientos municipales, mientras los estudiantes de familias de estratos medios, tradicionalmente alumnos de la educación pública, abandonan el sector municipal y se movilizan hacia el sector particular subvencionado (Valenzuela, 2009).

Una publicación reciente entrega un diagnóstico actualizado sobre la realidad de la educación municipal (Marcel y Raczynski, 2009). El estudio identifica las fortalezas y debilidades, oportunidades y amenazas que enfrenta esta educación. Las debilidades son muchas. No obstante, el sector también tiene fortalezas y cumple un rol indeclinable al ser el garante del derecho de una educación de calidad para la población en edad escolar. Lo anterior señala que es urgente que el país enfrente “la revalidación de la educación pública de gestión local” subtítulo del libro en cuestión. Entre las muchas claves que propone el libro para este cometido, esta investigación se propuso aportar evidencia a una de ellas: recuperar la preferencia de las familias por la educación pública municipal.

Asumiendo dicho desafío, este estudio asumió como objetivo principal, analizar los procesos y factores a nivel de las familias que se esconden tras el resultado numérico de pérdida de matrícula de la educación municipal para, en base a los resultados obtenidos, elaborar recomendaciones pertinentes a las inquietudes, demandas y percepciones de los padres y apoderados que contribuyan a la revalidación y fortalecimiento de la educación pública municipal. Lo anterior exige, por una parte, responder a distintas interrogantes respecto del proceso de elección de establecimiento escolar, las definiciones de las familias sobre el concepto de calidad educativa, así como indagar en las diversas visiones que las familias poseen respecto de la oferta educativa y sus segmentaciones. El estudio abordó dichos temas con apoderados de nivel socioeconómico medio y bajo, considerando dos momentos claves en la trayectoria escolar: el ingreso al sistema escolar y la transición a la enseñanza media.

2 - Siempre que es posible, el presente Informe intenta emplear un lenguaje inclusivo y no discriminatorio, sin embargo, con el fin de respetar la ley lingüística de la economía expresiva y así facilitar la lectura y comprensión del texto, en algunos casos se utilizará el masculino genérico que, según la Real Academia de la Lengua Española, se acepta como representante de hombres y mujeres en igual medida.

II. ENFOQUE ANALÍTICO Y ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

Múltiples informes y publicaciones de investigadores chilenos y extranjeros dan cuenta de un fuerte interés por los resultados del sistema de subsidio a la demanda en educación en Chile. Este interés, probablemente, responde a variadas circunstancias: (i) el país es pionero en aplicar un sistema de este tipo, (ii) lo hizo desde el inicio uniformemente en todo el país, (iii) utiliza una modalidad que hace competir no sólo a las escuelas públicas entre sí, sino que, además, a éstas con establecimientos particulares subvencionados que reciben subsidio estatal, (iv) bajo un régimen de escasa regulación de los proveedores del sistema y, (v) a partir de 1993, con la posibilidad que los sostenedores privados de educación subvencionada cobren un pago mensual a las familias, decisión que, en este caso, depende sólo del sostenedor. En el caso del sostenedor municipal, esta posibilidad existe sólo en la enseñanza media y siempre que las familias, en consulta pública y mayoritariamente, aprueben la decisión.

La mayoría de los estudios sobre el sistema de voucher de Chile se han centrado en el análisis de la oferta –los establecimientos escolares y, a veces, sus sostenedores–, existiendo un déficit de conocimiento e investigación sobre las características y dinámicas propias de la demanda, es decir, las familias que eligen establecimiento educacional. La ausencia de evidencia sobre la demanda sorprende si se considera que la elección de colegio, por parte de la familia o los padres, está en la base de un sistema de subsidio a la demanda.

Contexto institucional de la elección: sistema de voucher y oferta educativa

Parte importante de la literatura internacional sobre el sistema de voucher y/o de libre elección de escuela se ha interesado en describir los beneficios esperados del sistema, dentro de los que destacan: el mejoramiento de la calidad del sistema educativo, una mayor eficiencia en la provisión de educación, la introducción de mayor equidad en el acceso a oportunidades educacionales, un mayor control y satisfacción de los padres con el proceso educativo y el fortalecimiento de la noción de comunidad (Friedman, 1955, 2002; Hoxby, 2000; Clotfelter, 2002; Viteritti, 2001; Chubb y Moe, 1990; Goldring y Shapira, 1998; Coleman, 1990; Bryk et al., 2002; entre otros).

En particular, la investigación se ha enfocado, principalmente, en identificar el impacto de este tipo de sistemas en la calidad de la educación, la distribución de la matrícula público/privada y la segregación del sistema educativo. La principal conclusión de estos estudios es que no existe consenso sobre el efecto del sistema en la calidad educativa y que, lejos de producir equidad, propicia un aumento de la segregación económica y racial de las escuelas (Levin, 2002; McEwan, 2000; Hoxby, 2003; Rouse, 1999; Beldfield y Levin, 2002; Ladd, 2002; Ladd y Fiske, 2001; entre otros). Menor coincidencia existe sobre los efectos del sistema en la redistribución de la matrícula entre el sistema público y privado. Estudios aislados permiten inferir que el mayor o menor cambio en la matrícula de uno a otro sector, se encuentra anclado a las representaciones que las familias tienen respecto de cada sector y la valoración que la sociedad les entrega (Carnoy, 1998; Miron, 1996; Dijkstra, Dronkers y Karsten, 2001; Karsten, 1999).

Los estudios conducidos a propósito del sistema implementado en Chile presentan resultados similares a la evidencia internacional. Por un lado, no existe consenso sobre el impacto del sistema en un mejoramiento de la calidad de la educación (Sapelli y Vial, 2002, 2005; McEwan et al., 2009; McEwan y Carnoy, 2001; Hsieh y Urquiola, 2005; Gallego, 2002; Aedo y Sapelli, 2001). Sin embargo, sí existe evidencia concluyente sobre un efecto en la fuga de matrícula desde el sector municipal al particular subvencionado (Marcel y Raczynski, 2009). Asimismo, distintos estudios dan cuenta de la alta segregación del sistema escolar, producto, por una parte, de factores históricos asociados con la fuerte desigualdad de la estructura social chilena, pero por otra también, con las características más específicas del programa de voucher introducido en el país como la posibilidad de selección académica y de financiamiento compartido en el sector particular subvencionado (Brunner et al, 2006; Bellei, 2007; Erisen y Elacqua, 2006; Hsieh y Urquiola, 2006; McEwan et al, 2008; Valenzuela, 2009; Elacqua, 2009). Existe un debate, por ahora no resuelto, entre quienes visualizan que la segregación ha ido en aumento (Valenzuela, 2009) y quienes sostienen que la evidencia empírica disponible es insuficiente para concluir sobre el tema (Elacqua, 2009).

En general, la evidencia recabada, tanto internacional como nacional, detecta que los sistemas de libre elección de escuela y las particulares características del caso chileno, contribuyen a la segregación del sistema escolar. Es así como la principal conclusión es que los colegios –la oferta– no responden al sistema de elección de escuela elevando su calidad, sino más bien, introduciendo prácticas de selección de alumnos por cobro, por razones académicas, que impactan en su segregación. Ambos factores han sido así identificados como impulsores de la segregación dentro del sistema escolar. Situar la mirada, sin embargo, desde la oferta, deja un importante vacío dentro de la investigación respecto al comportamiento de las familias –la demanda– en la elección del establecimiento educacional.

La demanda educativa: elección de colegios por parte de las familias

Dos enfoques complementarios en los estudios sobre el tema

De modo similar a otras áreas, en este ámbito es posible diferenciar entre dos tipos de estudios, uno dominado por la disciplina económica y el otro por educadores, sociólogos y antropólogos. Los primeros privilegian métodos de investigación cuantitativos y econométricos y, los segundos, métodos cualitativos. Ambos enfoques aportan importante evidencia al tema. En el ámbito de la elección de escuelas, los primeros entregan un perfil de las razones más frecuentes para elegir un establecimiento, diferenciadas por características de la familia, lugar de residencia, tipo de colegio, etc.; proveen un panorama de la información que ésta busca y utiliza para decidir; estudian las características que diferencian a los estudiantes y sus familias que se educan en uno u otro sector y, a partir de esto, infieren razones de elección; cuando se dispone de datos longitudinales –pocos países disponen de éstos– dan cuenta de trayectorias educativas, las características de quienes se mueven en una u otra dirección y los factores que condicionan estos movimientos. Estos estudios tienen un importante valor y son particularmente atractivos porque trabajan en base a muestras estadísticamente representa-

tivas. No obstante, como todo estudio, tienen también límites. El principal, en este caso, es que tienden a reducir el proceso de elección y su contexto a razones objetivas clasificadas a priori por el investigador y su equipo, y no logran identificar detalles del proceso de elección: quiénes intervienen, cuándo, por qué, con qué resultado y los significados que las familias asocian a su elección. Para profundizar en estos temas, son apropiadas metodologías cualitativas que se detienen en la dimensión simbólica de las representaciones sociales y los criterios que subyacen a la acción. Estos estudios también tienen límites. Aplican metodologías “más blandas” (menos estandarizadas y codificadas) y no tienen representación estadística, sin embargo, permiten una comprensión más compleja de la realidad. Es así como en el área de la elección de colegio, una relevante corriente de investigación inglesa y, en menor medida francesa y de los Estados Unidos de América del Norte, ha dado cuenta que las preferencias de las familias no surgen de manera meramente individual o espontánea, sino que se encuentran inmersas en un contexto de interacciones sociales donde pesan con fuerza, tanto el capital económico y cultural de la familia, como los valores y representaciones sociales sobre la educación y su sentido..

Los dos enfoques son complementarios. De hecho, lo óptimo es combinar ambos lo que, sin embargo, en la práctica no siempre es fácil³. En esta investigación se optó por el segundo enfoque. Esto por varias razones, entre las cuales destacan: la existencia en Chile de estudios en el tema que siguen el enfoque cuantitativo y econométrico; la cuasiausencia de estudios que intentan entender la complejidad del proceso de elección, identificando el peso que en éste tienen las representaciones sociales sobre la educación y las divisiones que las familias visualizan posee el sistema en su conjunto; y, como siempre sucede, las preferencias y competencias metodológicas de los investigadores a cargo de este estudio.

Resultados de los estudios sobre parental choice a nivel internacional

Uno de los tópicos frecuentes de la investigación internacional ha sido analizar cuánta información y de qué tipo disponen las familias al momento de elegir y a través de qué fuentes la obtiene. La literatura reconoce tres tipos principales: las fuentes oficiales, los colegios y las redes sociales. La evidencia provista revela que las familias manejan poca información objetiva sobre los resultados académicos que tienen los colegios, y que las redes sociales son las fuentes claves en la provisión de información (Ball y Vincent, 1998). Asimismo, éstos y otros estudios, dan cuenta que los estratos bajos se apoyan más en sus redes sociales que los grupos más altos, tienen menor acceso a información objetiva y oficial y, sus redes, tienden a ser más restringidas (Schneider et al., 2002).

3 - El comentario de Plank (2010) a dos recientes publicaciones sobre *school choice* ilustra con maestría la tensión entre ambos enfoques. Los libros que comenta este autor son *The Globalization of School Choice?* (editado por M.Forsey, S. Davies y G. Waldford, publicado en 2008 por Oxford: Symposium Books) y *School Choice International: Exploring Public-Private Partnerships* (editado por R.Chakrabarti y P.E. Peterson, publicado en 2009 por Cambridge, MA: MIT Press).

Dentro de las razones de elección y preferencias de las familias, desde la disciplina de la economía, el foco ha estado en el *trade off* existente entre la calidad académica y cercanía hogar-escuela. Las distintas preferencias, en este sentido, se asocian al grupo socioeconómico. A mayor ingreso, mayor valoración por la calidad académica de la escuela (Hastings et al., 2005). Otro importante corpus de investigación ha estudiado, siempre con metodologías cuantitativas, la incidencia de los factores o razones demográficas –clase social o etnia de los alumnos– en la elección (Lankford y Wickoff, 1997; Ladd y Fiske, 2001; Schneider y Buckey, 2002; Saporito y Lareau, 2002).

Por otro lado, existen estudios que, con metodologías cualitativas, indagan en las motivaciones y sentidos asociados a la importancia que las familias de estrato medio o alto dan a elementos de clase social y de etnia al momento de elegir establecimiento. Las conclusiones revelan que las familias de ambos estratos buscan escuelas con una composición social del alumnado que les permita diferenciarse y distinguirse de los modos de vida y socialización familiar de los medios populares (Van Zanten, 2002, 2007). De esta manera, se detecta que para estas familias, la calidad de un determinado colegio depende directamente, del tipo de alumnos que recibe (Jellison, 2002).

Queda en evidencia así, la gravitación que en el school choice tiene la posición de la familia en la estructura social. Estudios en Inglaterra muestran que el proceso de elección de escuela debe insertarse y comprenderse en el contexto cultural, social y económico en que las familias se sitúan. El concepto de *landscapes of choice* contextualiza, así, el proceso de elección, en la medida que reconoce que las familias están inmersas en determinadas condiciones dentro de las cuales le otorgan sentido a los distintos criterios o razones de decisión (Bowe et al., 1994; Ball, 1993; Ball et al., 1995).

Los estudios sobre parental choice en Chile

En el caso de Chile, la investigación sobre el *parental choice* ha estado dominada por la economía y las metodologías de carácter cuantitativo. El estudio pionero en esta área corresponde a Elacqua y Fábrega (2006). Dichos estudios, han aportado evidencia respecto de las razones de elección, fuentes de información utilizadas, el *trade off* entre distancia-calidad, cuyos resultados no difieren ampliamente de la evidencia internacional (Gallego y Hernando, 2008; Chumacero et al., 2008). A diferencia de la evidencia internacional, la investigación en Chile no ha estudiado este fenómeno desde una metodología cualitativa, ni ha entrado en el peso de las aspiraciones familiares y representaciones sociales sobre la oferta educativa. Así, ésta no ha llegado aún a la identificación y comprensión de patrones de elección de escuela por parte de la familia que abarquen e interrelacionen tanto las condiciones estructurales de la elección, como las diversas representaciones que las familias tienen. Algunas incursiones iniciales en el tema se pueden encontrar en Córdoba (2006), Navarro (2008) y Rojas (2005).

En este ámbito, el estudio que se presenta, se propone ir más allá de esta evidencia y estudiar, de forma cualitativa, el proceso de elección desde el punto de vista de las familias, identificando

qué buscan o esperan de la educación, si eligen o no y, en caso de hacerlo, en base a qué consideraciones, cómo entienden o qué es para ellas una “buena escuela”, y cómo describen y qué distinciones reconocen en el sistema escolar chileno.

III. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Como ya se indicó, el problema de estudio se abordó desde una metodología cualitativa, con lo cual se distancia de gran parte de la investigación respecto del tema desarrollada en Chile. La investigación trabajó con un número reducido de familias que residen en un medio urbano y cuyos hijos e hijas asisten a establecimientos educacionales que, según indicadores del MINEDUC, acogen, preferentemente, a un estudiantado de nivel socioeconómico bajo y medio, que son los dos estratos sociales que en el pasado accedían a la educación pública y que hoy, en parte, han optado por una alternativa privada subvencionada. En términos de localización geográfica, la investigación se centró en tres comunas, una en el área Metropolitana de Santiago y dos fuera de este sector.

1. Criterios de selección de comunas

Las comunas fueron seleccionadas de acuerdo a sus altos porcentajes de caída respecto a la participación del sector municipal en la matrícula y una concomitante alta expansión del sector particular privado. Estos antecedentes se obtuvieron del ordenamiento de las comunas de más de 40 mil habitantes según intensidad de la caída en la matrícula municipal, controlando por cambios en la población de edad escolar, entre los años 1996-2005, elaborado por Larrañaga (2009). En base a este indicador, se seleccionaron las comunas de Coquimbo, Puente Alto y Osorno.

2. Técnicas de recolección de información

El estudio se basó en las siguientes técnicas de recolección de información que cumplieron distintos objetivos:

- a. Entrevistas individuales, que tenían por objetivo reconstruir las distintas trayectorias de elección de escuelas por parte de las familias, profundizando en aspectos como la información, las razones para elegir un determinado establecimiento, los protagonistas de la elección, el sentido que la educación tiene para la familia y la identificación de las aspiraciones e importancia que se le atribuye.
- b. Entrevistas grupales a apoderados y estudiantes de enseñanza media, con el fin de indagar en las percepciones y valoraciones de los distintos grupos de entrevistados acerca de la educación municipal y particular subvencionada, así como otras distinciones dentro de la oferta educativa. En las entrevistas a alumnos, se añade además, la pregunta sobre su rol y participación al momento de elegir una escuela en educación media.

Dentro de cada una de estas técnicas, se incorporó el *método de asociación libre*, que aparece como una forma directa y concreta de indagar en el contenido de determinadas representaciones sociales. Adicionalmente, la entrevista grupal a estudiantes de enseñanza media incluyó la realización de una actividad individual que consistió en distribuir, entre ellos, varios números de distintas revistas de lectura común en el país (Qué Pasa, Ercilla, Cosas, suplementos de diarios de circulación nacional, etc.), solicitándoles que recortaran 2 ó 3 situaciones o símbolos gráficos de las publicaciones y que las asociaran con educación pública municipal, particular subvencionada y particular pagada.

3. Selección y muestra de entrevistados

La selección de los entrevistados fue intencionada y el reclutamiento se hizo por establecimiento educativo. En cada comuna se identificaron los establecimientos municipales y particulares subvencionados que impartían enseñanza básica y los que impartían enseñanza media, caracterizándolos según el GSE del estudiantado que acogía.

En cada una de las comunas, se realizaron 8 entrevistas individuales, 4 entrevistas grupales a apoderados y una entrevista grupal a estudiantes. En total, se aplicaron 24 entrevistas individuales a apoderados, 12 entrevistas grupales a apoderados y 3 entrevistas grupales a alumnos, conversando con un total de 124 apoderados y 24 alumnos de enseñanza media. El número de comunas y de entrevistas realizadas en cada una, responde a la disponibilidad de recursos para este proyecto y no a razones analíticas o teóricas. De hecho, el número limitado de entrevistas es la razón principal por la cual se califica a este estudio de exploratorio.

Un comentario que podría surgir con respecto a la selección de la muestra, es por qué no se consideró el rendimiento SIMCE de los colegios como criterio muestral. Al respecto cabe señalar, que esto no se hizo porque la pregunta de investigación básica era cómo familias de distintos niveles socioeconómicos eligen entre colegios públicos y privados y no entre colegios de rendimiento alto, medio o bajo. No obstante, el rendimiento SIMCE fue una variable de análisis y el informe desarrolla en extenso cómo las familias entienden la calidad de la educación, el lugar que ocupa el aprendizaje de los alumnos y los resultados de las pruebas SIMCE en su comprensión de calidad, así como el tema de cómo entienden y usan este sistema de medición.

4. Procesamiento y análisis de la información

Las entrevistas grupales fueron transcritas por completo y las individuales se transfirieron a una matriz de vaciado. La revisión del material se hizo caso por caso y transversalmente por tema, para, finalmente, analizar semejanzas y diferencias según las diversas distinciones presentes en la selección de la muestra de apoderados y alumnos: nivel de enseñanza, dependencia administrativa del establecimiento, nivel socioeconómico de la familia y comuna. Los resultados obtenidos se cotejaron y complementaron con resultados de los pocos estudios previos en Chile sobre el tema. Finalmente, a partir de los hallazgos obtenidos, se identificaron claves para revalidar la educación pública–municipal frente a las familias.

Los resultados de la aplicación de la técnica de “asociación libre” y la de los “recortes”, se recogen en el texto al igual que la información recabada por las entrevistas realizadas. Ambas técnicas fueron de gran utilidad en las entrevistas grupales para introducir y provocar un debate sobre las fortalezas y debilidades de cada sector del sistema educativo. La técnica de asociación libre permitió además, detectar dos niveles de profundidad en las conversaciones sobre el tema: un nivel superficial e inmediato, que se refleja en los calificativos que aparecen con la técnica, y un nivel más profundo, en el cual se conversa sobre el sistema educativo con más matices y en base a información y experiencias personales. Los recortes fueron importantes para motivar una conversación distendida con los jóvenes sobre las diferencias y similitudes entre los tres sectores del sistema educacional chileno: el municipal, el particular subvencionado y el particular pagado.

IV. PRINCIPALES RESULTADOS DEL ESTUDIO

A continuación se exponen los principales resultados del estudio que se organizan de acuerdo a los siguientes ejes: cómo eligen colegios las familias de estratos medios y bajos en Chile, qué es la calidad de educación para los apoderados, las visiones sobre la oferta educativa y sus segmentaciones y, finalmente, los patrones de elección de establecimiento escolar que el estudio logró identificar, la interacción entre los distintos patrones (ya que casi nunca se dan de forma pura) y el medio social –estrato bajo o medio– en el cual cada uno tiende a estar más presente. En cada tema se presenta la evidencia empírica y se establece un diálogo con la literatura internacional y nacional preexistente.

1. ¿Cómo eligen colegios las familias de estratos medios y bajos en Chile?

Etapas, criterios y protagonistas del proceso de elección

El trabajo de Saporito y Laureau (1999) en Estados Unidos identifica dos etapas en el proceso de elección de colegio: una *primera etapa*, donde las familias excluyen alternativas de su ámbito de consideración en base a argumentos negativos. Los colegios resultantes conforman el *choice-set* efectivo de las familias y pasan a una *segunda etapa* en la cual se consideran positivamente una variedad de factores antes de seleccionar, finalmente, una escuela en particular. La evidencia recabada por la investigación que se presenta revela que esta forma de conceptualizar el proceso no se ajusta del todo a lo que ocurre en Chile. En efecto, a lo largo de las entrevistas conducidas, se identifica que el proceso de elección consta de **tres etapas**. A lo largo de ellas, se observan relevantes diferencias entre apoderados de estratos bajos y medios, así como algunas especificaciones en el caso de la transición a la enseñanza media.

En la **primera etapa**, las familias entrevistadas realizan una exclusión de alternativas, principalmente, en base a consideraciones de **distancia y precio**. Ya Elacqua y Fábrega (2004) habían llamado la atención con respecto al enorme peso que en Chile tienen lo que ellos denominan *razones prácticas*, como la cercanía o distancia hogar-escuela. Siguiendo la misma idea, se observó que las familias entrevistadas tienen un mapeo bastante completo sobre

los colegios que existen en su barrio o cercanos a sus hogares, así como cierta información relativa al costo de los establecimientos del entorno. En general, los apoderados entrevistados tienden a excluir colegios lejanos al hogar y aquellos que tienen un costo, dentro del cual, las familias incluyen no sólo la mensualidad, sino también el de los materiales, uniforme, etc. que les solicitan.

La centralidad de ambas consideraciones pone en evidencia las diferencias que en esta etapa aparecen respecto del estrato socioeconómico de las familias. Ciertamente, para apoderados de estrato bajo, las consideraciones relativas a la cercanía y al costo del establecimiento son sumamente restrictivas, mientras que los del estrato medio, al contar con mayores recursos, puede, como se identificó en algunos casos, mantener a sus hijos en escuelas más lejanas, costear transporte escolar, u optar por escuelas particulares subvencionadas con un monto mayor de copago. A diferencia de ellos, los apoderados de estrato bajo, excluyen dichos establecimiento de sus alternativas de elección y plantean, explícitamente, su preferencia por escuelas municipales gratuitas o bien particulares subvencionadas con bajo costo, relativo a sus restricciones financieras.

“No me daba para pagar un colegio particular, había que pagar mensual y no me alcanza para pagar mensual; así que lo coloqué en el colegio municipal XX, que no se paga nada.” (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE bajo).

Además de las consideraciones de distancia y costo, en esta etapa, se añade, para las familias de estrato bajo y medio, pero particularmente para este último, una tercera consideración relativa al **tipo de colegio y tipo de alumno** que asiste a ella. Los colegios del entorno están catalogados y tienen una determinada fama. Los apoderados de este estrato excluyen de manera inmediata, en esta primera etapa, los establecimientos desprestigiados por sus condiciones disciplinarias, que se ubican en barrios peligrosos y/o reciben alumnos vulnerables. Como se verá más adelante, en familias de estrato medio estas características se corresponden, en sus visiones, con las de la educación municipal, de modo que es común que algunos establecimientos de dicha dependencia sean excluidos de las alternativas consideradas.

En la **segunda etapa**, las familias ya han excluido un conjunto de alternativas y quedan vigentes las opciones reales dentro de las cuales eligen en torno a **consideraciones positivas**. Las entrevistas sugieren que este choice set efectivo de las familias rara vez excede un número mayor de tres establecimientos y en la mayoría de los casos, consta de una o dos alternativas. El reducido tamaño del choice set efectivo de las familias ya había sido destacado en estudios previos: Elacqua y Fábrega (2006), en base a una encuesta aplicada en una comuna del área Metropolitana de Santiago, encuentran que más de la mitad de los apoderados consideró sólo una opción al decidir matricular a su hijo o hija por primera vez en la enseñanza básica; el 37 % consideró 2 y el 10 % a 3 ó más. Una encuesta en la comuna de Talagante revela, en concordancia con lo anterior, que el 60% de los apoderados encuestados consideró sólo una alternativa (Asesorías para el Desarrollo, 2008).

A lo largo de esta etapa, se mantienen las diferencias según el estrato socioeconómico de las familias. En efecto, los apoderados de clase baja, al enfrentar mayores restricciones en la etapa precedente, ven sus alternativas de forma más nítida y la decisión es más inmediata. Además, varias de estas familias carecen de un plan claro de búsqueda, lo que los lleva a adoptar una posición más pasiva durante esta etapa:

“No sé, es que yo soy así, si yo ya lo busqué ahí y como ya me dieron la oportunidad, no encontraba sentido buscar otro lado” (Apoderada, Osorno, Particular Subvencionado, GSE bajo).

Por otro lado, en los apoderados de estrato medio, se identifica que, si bien su capacidad de pago les abre un conjunto más amplio de alternativas, su choice set es igualmente reducido, en la medida que la búsqueda se centra en colegios donde los alumnos se encuentren con un **medio social similar o mejor al propio**, buscando distanciar a sus hijos de estudiantes de estrato bajo, cuyas conductas y estilos de vida los podrían “contaminar”. Se opta así, primordialmente, por establecimientos que tienen mecanismos de selección, ya sea con un alto cobro, o bien, con pruebas de admisión que regulan el ingreso de los estudiantes. La búsqueda de un ambiente social y de escolarización homogéneo o más elevado por parte de los estratos medios había sido rescatado por variadas investigaciones internacionales, que ponen al centro la importancia de los factores sociodemográficos dentro del proceso de elección de las familias (Van Zanten, 2002, 2007).

A diferencia de ellos, las familias de estrato bajo que optan por escuelas mal catalogadas, intentan a lo largo de las entrevistas validar su elección, dando cuenta de otros aspectos positivos de los establecimientos o desmarcándose del alumnado que asiste a ellas, al que se le atribuyen conductas indeseadas:

“El XX, municipal, dicen que son pelusas, como que la gente lo ve como que son cabros drogadictos, delincuentes y cuando tú ves y trabajas acá es como que no es tan así, porque a mí los chicos nunca me han faltado al respeto y yo le digo a la gente que no diga eso” (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE bajo).

La evidencia recabada da cuenta, por otra parte, de algunos criterios positivos de búsqueda y selección, que emergen, indistintamente, dentro de los grupos sociales. El principal aspecto remite a la búsqueda de una **escuela segura**, capaz de proteger a los alumnos de los riesgos del entorno, ya sea dentro de ella, como en el trayecto hogar-escuela. Este elemento se conceptualiza de distintas formas por las familias: por ejemplo, optando por colegios cercanos al hogar, colegios que seleccionan –como en el caso de la clase media– o el privilegio de establecimientos conocidos o familiares. Otros dos criterios positivos de búsqueda que emergen en esta etapa, son las **consideraciones religiosas y de género**.

Ahora bien, la evidencia recolectada da cuenta que el proceso de elección no termina con la decisión inicial de colegio, como ha señalado la investigación norteamericana preexistente ya citada. Más bien, en el caso de Chile, se abre una **tercera etapa**. En general, los apoderados siguen atentos a la evolución de sus hijos y a la eventual necesidad de cambiarlos; en consecuencia, el cambio de colegio es una opción latente para las familias entrevistadas, que en algunos casos, se había hecho efectiva. Es relevante, en este contexto, dar cuenta de los principales mecanismos por los cuales las familias construyen su conformidad con una escuela en particular.

En esta perspectiva, uno de los temas al que los padres le otorgan más importancia es la **relación apoderado-profesor y/o director**. Sentirse escuchados y cercanos al proceso educativo de sus hijos son elementos que suscitan confianza y seguridad. La importancia de estas relaciones permite no sólo que los apoderados se mantengan informados, sino además, les entrega la posibilidad de percibir a la escuela como una institución más familiar, donde su hijo estará protegido, en concordancia con lo ya mencionado respecto de la transversalidad de la búsqueda de protección en el proceso de elección de establecimiento escolar.

“Pero yo necesito que mi hijo esté como en su segunda casa; que si yo no estoy, esté el inspector para cuidarlo; que si yo no estoy, que esté el profesor pendiente para cualquier cosa que le pase. Si yo dejo teléfono, que cualquier cosa me llamen, a la hora que sea (...)”. (Apoderada, Puente Alto, Particular Subvencionado, GSE bajo).

Dentro de esta etapa de validación de la elección, cobra también relevancia como criterio de satisfacción y conformidad, la existencia en la escuela de **políticas disciplinarias fuertes** y esencialmente, exclusión de alumnos con conductas indebidas.

Asimismo, se aprecia que la percepción que los apoderados mantienen respecto del **proceso educativo que llevan sus hijos** puede definir también el cambio o mantención en un establecimiento. Por ejemplo, cuando el apoderado percibe que su hijo tiene condiciones para el estudio, lo siente motivado y con buenas calificaciones y considera que en el establecimiento donde está, no le exigen lo suficiente o, simplemente, cree que en otro colegio se puede desarrollar mejor, lo termina cambiando. En forma contraria, la disposición a buscar alternativas de escuela se reduce por parte del apoderado cuando el hijo demuestra poco interés por el estudio y tiene un rendimiento regular o malo.

Es relevante destacar que los cambios de colegio evidenciados, desde el sector particular subvencionado al municipal, habían ocurrido, principalmente, por razones económicas. Las familias, en estos casos, mantienen sus consideraciones previas de exclusión de alternativas y, al momento de optar por un establecimiento municipal, se limitan y seleccionan aquellos con políticas de admisión o selección de alumnos, es decir, aquellos que responden a la idea de un encuentro con un medio social homogéneo. Desde esta perspectiva, se evidencia que los criterios de exclusión y consideración de alternativas se mantienen y reproducen en esta tercera etapa, al menos para dicho grupo.

“Mi hermana estuvo en uno (particular subvencionado). Se llama XX. Era un excelente colegio, pero lo sacaron por problemas económicos... y bajó muchos los aranceles de mi mamá, entonces no tenía para seguir y dejó un cheque y con eso se pagó y como no tenía colegio escogió y estaba cerquita, eligió el XX (escuela municipal) pero es un excelente colegio...” (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE medio).

El proceso de elección: fuentes de información

La bibliográfica internacional revela tres fuentes de información principales que las familias utilizan para informarse sobre alternativas de establecimientos educacionales: información proveniente de sus redes sociales, lo que Ball y Vincent (1998) denominan “*información caliente*”; información oficial (en Chile sería SIMCE, PSU, etc.) y la información entregada por los propios colegios en sus dípticos, páginas web, folletos, carteles y publicidad. Cada una de estas fuentes califica de fuente secundaria en el sentido en que el apoderado recibe información procesada por otros (la opinión y recomendación de un conocido, la prueba de aprendizaje, el folleto y la publicidad del colegio). La evidencia recolectada a través del estudio muestra que las familias, en general, manejan poca información objetiva sobre los establecimientos a la hora de escogerlos y que, por lejos, las dos fuentes de información más importantes son: las redes sociales y la observación directa que realizan los apoderados sobre los colegios. Esta última categoría es muy poco comentada en la literatura, pero resultó ser clave dentro del proceso en nuestro país.

En efecto, las familias entrevistadas recogen información sobre los establecimientos de forma directa, mediante la observación. En general, los apoderados observan **el lenguaje, la presentación, las conductas y el trato** que los estudiantes entregan a sus compañeros a la salida o entrada del establecimiento y en sus alrededores. De esta misma forma, dan cuenta del **control sobre las conductas que los adultos en esos lugares ejercen sobre los alumnos y el ejemplo que les dan**. Este mecanismo otorga a las familias información que consideran fiable, sobre uno de los aspectos transversales de importancia dentro del proceso de elección, que es la protección y seguridad que existe en la escuela, así como su disciplina interna. Sobre esta observación directa en los alrededores de las escuelas se va construyendo el catálogo de la oferta educativa del sector o de la comuna en que habitan.

“¿En qué se fijan? “A la salida, cuando salen como animalitos del colegio... En que salen golpeándose. ¡A patada limpia! Por esas cosas de la vida, pasé por esa calle y justo iban saliendo y no había ni un inspector en la puerta para controlar que no salieran a la calle como animales. Acá por ejemplo, siempre está el inspector en la puerta, lo mismo en XX. Los vigilan, que arréglate la camisa... no salgan a empujones...” (Apoderados, Coquimbo, Particular Subvencionado, GSE bajo).

Otro aspecto de observación directa por parte de las familias es el **barrio donde se ubica el establecimiento**. Los apoderados se fijan en la seguridad o peligrosidad del entorno del colegio, quiénes están presentes, a qué horas, el cuidado y mantención de los lugares públicos, y el tráfico en las vías de acceso. Además, es evidente que, para ellos, el barrio en que el colegio se sitúa entrega información respecto del alumnado matriculado en él, lo que es clave para los apoderados de estratos medios, como se ilustró anteriormente.

Por otro lado, un elemento que utilizan los apoderados para hacerse una idea del establecimiento –menos frecuente que los anteriores– es la **demandas de alumnos que tiene un colegio** de acuerdo a lo que podría llamarse la teoría del restaurant, en que si está lleno es porque debe ser bueno, si está vacío, genera desconfianza.

Por último, los apoderados hacen uso de la observación directa para informarse y comparar establecimientos en lo relativo a los aprendizajes. Para ello, se **observan y comparan los cuadernos** entre vecinos o familiares que asisten a distintos colegios pero a un mismo curso. Así, saber cuán avanzado o retrasado se encuentra el establecimiento en términos comparativos, emerge como un indicador de observación directa bastante recurrente dentro de los entrevistados.

Además de lo que la familia observa directamente, la evidencia recabada reafirma la posición central presente en la literatura especializada sobre las **redes sociales** como mecanismo de información de las familias sobre las alternativas educacionales. Estas redes son, principalmente, de vecinos y familiares. En general, la información que transita dentro de ellas es de carácter vago y abarca comentarios sobre una diversidad de ámbitos de los establecimientos, como la disciplina, costos y aprendizajes. La observación directa mencionada, anteriormente, es un ingrediente importante que alimenta la información que circula por las redes sociales.

E: ¿Y conocías este colegio nuevo?

“Es que cuando lo metí fue el primer año que funcionaba, lo puse por la comodidad que quedaba cerca (...) y es que uno se deja llevar por lo que dice la gente. En el XX que estaba antes también lo cerraron, porque decían que no se les enseñaba a los niños, los dejaban solos, que se mataban a combo y patada, es que lo comentaban cuando yo trabajaba en la temporada de verano y es que hay tantas poblaciones por allá y conversaban y decían esas cosas y después lo clausuraron y debe haber sido verdad... por algo lo clausuraron (Apoederado, Osorno, Particular Subvencionado, GSE bajo).

Una tercera fuente de información evidenciada en los entrevistados de forma marginal, es la que entregan los **establecimientos educacionales**. En unos pocos casos, los apoderados buscan información en las mismas escuelas o bien, en el caso de establecimientos municipales, en la Corporación o Departamento de Educación de la comuna. Esta situación se da, en general, en aquellos casos en que los alumnos por matricular tienen alguna necesidad educativa especial. Lo anterior los obliga a realizar una búsqueda más exhaustiva de colegio, y dentro de ella, a proveerse de información concreta sobre las escuelas de la comuna.

“Yo quería algo más personalizado para él, si hasta me lo mandaron para colegios especiales donde van los niños con retraso mental... Me fui al ministerio (DAEM) y allá me dijeron que quizás el niño era con deficiencia mental y lo lleve a XX y ahí lo evaluó el sicólogo” (Apoderado, Osorno, Particular Subvencionado, GSE bajo).

Ahora bien, la búsqueda y uso de información entregada por los propios colegios, o bien, por su sostenedor municipal en el caso de dicho sector, se intensifica en el caso de la enseñanza media, como se detalla más adelante.

Por último, respecto a la **información oficial objetiva**, se aprecia que los distintos entrevistados conocen la prueba SIMCE y comprenden relativamente bien su propósito. Sin embargo, sólo algunos de ellos tienen una idea acertada respecto de si el colegio tiene un resultado óptimo, regular o deficiente, y otros, otorgan respuestas erróneas. En general, no conocen el puntaje específico y sólo se refieren a sus resultados en términos generales. Estos aspectos son consistentes con la evidencia preexistente. Todas las encuestas disponibles destacan el desconocimiento y desinformación de los apoderados sobre los resultados SIMCE y PSU del establecimiento en que estudian sus hijos. Por ejemplo, la encuesta Casen 2006 mostraba que 6 de cada 10 padres no conoce el resultado del colegio de sus hijos en el SIMCE y la desinformación aumenta en los sectores vulnerables (Casen 2006). Algunos especialistas han formulado ciertas críticas a la manera en que se pregunta por el conocimiento del SIMCE, pero trabajos de profundización cualitativa, han permitido establecer con toda claridad, que las familias no conocen el SIMCE y que aún cuando lo conocieran, no tienen parámetros para interpretar si un puntaje es bueno o malo (Córdoba, 2006; Asesorías para el Desarrollo, 2008).

Es preciso destacar que, si bien los apoderados manejan cierta información sobre los resultados de la prueba, ésta se hace conocida una vez que los alumnos ya están matriculados dentro de la escuela. En general, la información se provee por medio de circulares informativas o en reuniones de apoderados. En otros casos, los apoderados dan cuenta que el director es quien les informó de los resultados obtenidos. De este modo, las entrevistas efectuadas a lo largo de esta investigación sugieren que el puntaje SIMCE de las escuelas no tiene ningún rol dentro del proceso de elección inicial de establecimiento educativo, como la política educativa esperaría.

La escasa centralidad del SIMCE durante el proceso de elección tiene que ver, no sólo con que su conocimiento es a posteriori, sino también, con las dudas que los apoderados manifiestan hacia la validez de sus resultados. Por ejemplo, expresan molestia porque los colegios preparan mucho para la prueba, *“arman mucha alharaca cuando se acerca la fecha de la prueba”*, y sugieren a los alumnos que no les va bien, que ese día falten. Estas acciones –bastante mencionadas a lo largo de las entrevistas– le restan legitimidad o credibilidad a sus resultados.

“Les gusta que los alumnos rindan superior a otros colegios, compiten. Para el SIMCE tienen que estudiar, los sobrecargan... aparte de ir al día escolar correspondiente, me pasó con mi hija en cuarto, los ponen nerviosos, eso no me gusta mucho” (Apoderado, Coquimbo, Particular Subvencionado, GSE medio).

En definitiva, pareciera que para los apoderados el puntaje SIMCE es un dato demasiado “frío”, que no les genera tanta confianza como la recomendación de un conocido o la observación directa que cada uno realiza. Al mismo tiempo, los apoderados en el marco de esta observación directa, o bien, por medio de “rumores”, obtienen información sobre aspectos más amplios que los meros aprendizajes de los alumnos y que corresponden con las múltiples características que ellos buscan en una escuela.

Particularidades del proceso de elección en la enseñanza media

La evidencia presentada hasta acá otorga algunas características transversales del proceso de elección. Sin embargo, ya que corresponde a una de las interrogantes de este estudio, es relevante dar cuenta de algunas especificaciones que la elección asume en **la transición a la enseñanza media**, que coinciden con los de otras exploraciones en el tema de la transición a la enseñanza media (Asesorías para el Desarrollo, 2004).

En primer lugar, en la enseñanza media, el alumno en cuestión juega un rol sumamente importante en el proceso de elección. En efecto, su opinión es tomada en cuenta y en algunos casos es determinante a la hora de escoger una alternativa educativa.

Por otro lado, respecto de las fuentes de información sobre colegios, se identifica que tanto las redes como la observación directa continúan siendo importantes. Sin embargo, se aprecian dos diferencias relevantes: primero, en los casos de enseñanza media, las redes sociales no se reducen a las de los apoderados sino que se amplían a las de los estudiantes. Cobran importancia, así, los pares y los profesores de básica.

E: ¿Cómo elegiste el colegio de tus otros hijos una vez terminado la enseñanza básica? “Ella (hija) siempre quiso ir al XX de Coquimbo una vez terminado octavo básico. Amigas que salieron un año antes que ella se fueron a ese colegio y siempre le hablaron bien de éste y hasta ahora le ha ido bien, ha sido responsable, buena alumna. No ha repetido desde que entró al XX (Apoderado, Coquimbo, Municipal, GSE medio).

Ahora bien, más allá de la opinión del alumno y del peso de los pares dentro del proceso de elección en este nivel, la evidencia da cuenta de una importante diferencia según nivel socioeconómico de la familia en torno a la decisión por la educación técnica profesional o científica humanista. En familias de nivel socioeconómico bajo, el apoderado, con una apre-

ciación de la educación técnico profesional como aquella que permite insertarse directamente en el mundo laboral, empuja al estudiante a seguir dicha modalidad. Al mismo tiempo, se la considera, transversalmente, (en estrato bajo y medio) para aquellos estudiantes que perciben con menores capacidades intelectuales. En el estrato medio, la opción que se toma depende de la percepción que se tiene de la motivación y las aptitudes para el estudio que muestra el alumno. Cuando éstas son fuertes y los profesores de la enseñanza básica se lo han transmitido, el apoderado presiona hacia la modalidad científico humanista. No obstante, cuando la familia vive estrechez económica, tiende a presionar por una formación técnico profesional, que le facilitará una inserción más temprana al trabajo para decidir más adelante si se quiere proseguir estudios universitarios.

Por otro lado, la evidencia sugiere que en la enseñanza media la información objetiva sobre las alternativas educativas adquiere mayor peso que en la básica. Los estudiantes, y a veces los apoderados, saben acerca de los resultados de su establecimiento en la PSU y los puntajes, en este caso, son más comprensibles en la medida en que se conocen y se entiende lo que es un puntaje mínimo para ingresar a una universidad o una carrera. En otros casos, la información sobre las especialidades, si se continúa una formación técnica profesional, cobra especial interés, esencialmente, respecto de los materiales que se solicitan, o las prácticas y/o inserción laboral de los egresados.

La capacidad de pago sigue siendo un factor central en la elección, no así la cercanía. Los estudiantes que entran a la enseñanza media tienen autonomía de desplazamiento y la disponibilidad de carnet escolar reduce el costo monetario del traslado. Sin embargo, en este nivel de enseñanza se elevan otros costos asociados, en particular, en la enseñanza media técnico profesional, donde en muchos colegios se exige aporte en material e insumos para la especialidad.

2. ¿Qué es calidad de educación para los apoderados?

Siguiendo los resultados de algunas encuestas de opinión desarrolladas en el país, los principales aspectos mencionados por la población adulta sobre qué significa una educación de calidad corresponden a tres elementos: (i) la formación personal del estudiante (fortalecer la personalidad y creatividad y la capacidad de expresar y defender ideas); (ii) el aprendizaje de los estudiantes; e (iii) inculcar valores y normas éticas en los estudiantes (CIDE, 2006; Fundación Futuro, 2005). Por su parte, Córdoba (2006) en un estudio cualitativo, concluye que para los apoderados “un buen colegio” es una noción atravesada por diversas ideas: aprendizaje, desarrollo integral, disciplina y orden, infraestructura y recursos, desarrollo de actividades extraprogramáticas, entre otras. En el reverso, un “mal colegio” se asocia a mala conducta, apariencia inadecuada de los estudiantes y ubicación en un barrio “peligroso”.

En concordancia con dicha evidencia, las entrevistas efectuadas en esta investigación confirman que el concepto de calidad de los apoderados es multidimensional y, rara vez, es uno sólo el atributo que define una buena o mala escuela. Los apoderados, además, manejan diversos indicadores para dar cuenta de la presencia/ausencia de las distintas cualidades de

un establecimiento. Dentro de las dimensiones establecidas por este estudio, cobra especial relevancia la aparición de la relación familia-escuela como una de las consideraciones claves para los apoderados dentro de sus definiciones.

Disciplina, orden y conducta de los alumnos

Prácticamente todos los apoderados entienden que **la disciplina, el orden y la conducta de los alumnos** son atributos esenciales de una buena escuela y que su ausencia marca una mala escuela. Estos atributos son visibles y fáciles de detectar para los apoderados, por medio de las fuentes primarias de información ya reseñadas.

“Una mala escuela se nota al tiro, porque cuando uno pasa por afuera del colegio hay un mal vocabulario, de repente, del alumno al profesor. Cuando el profesor le dice ‘oye niño no cruces así la calle, y el niño le responde ‘viejo tal por cual’” (Aporoderado, Osorno, Municipal, GSE bajo).

A los ojos de los apoderados, la mala disciplina y falta de orden en los establecimientos escolares son resultado de la interacción entre dos factores distintos: uno asociado a las familias y el tipo de alumno que asiste al colegio, y otro, a las reglas y el control de la disciplina que logra el establecimiento. De un lado, existirían estudiantes indisciplinados, insertos en problemáticas juveniles como la drogadicción y el alcohol, microtráfico y delincuencia, que tenderían a desordenar el clima del establecimiento. De otro, el colegio, su dirección y los docentes, no ejercerían suficiente control sobre el estudiantado. En este marco, un buen colegio tiene normativa y reglamentos de horario de entrada y salida, de convivencia, de presentación personal, de orden en la sala, de trato y uso del lenguaje, que se respetan y cumplen. En esta línea varios apoderados valoran cuando existe “mano dura” en los colegios.

Preocupación personalizada por los alumnos y la familia

Un segundo atributo de calidad mencionado por varios apoderados es la **preocupación personalizada que los docentes tienen por los alumnos y la familia**. De esta forma, un buen colegio es uno donde los directivos y docentes conocen a cada uno de sus alumnos, los identifican con su nombre, se preocupan por sus inasistencias, los apoyan en sus necesidades concretas y en sus problemas y mantienen un contacto fluido con el apoderado.

“(Una buena escuela es la) que se preocupa, y si no están, porque no llegaron, llaman a la casa para saber por qué no están, si es por enfermedad... esa preocupación” (Aporoderado, Osorno, Particular Subvencionado, GSE bajo).

En esta dimensión importa no sólo la preocupación que directivos y docentes tienen por el estudiante mientras está en el establecimiento, sino también, el acceso que tienen al director y al profesorado cuando el apoderado lo necesita o estima conveniente. Así, se espera que no lo tramiten, que lo escuchen y traten con respeto. Algunos apoderados son incluso más exigentes. Para ellos, un buen colegio considera lo ya mencionado, pero, además, desarrolla

estrategias y espacios de participación para los apoderados. Dentro de éstas, se nombran, por ejemplo, invitaciones a los actos recreativos de los estudiantes o a las exposiciones de sus trabajos. Algunos agregan la oportunidad que les provee el colegio de adquirir conocimientos sobre las materias y contenidos educativos que están aprendiendo sus hijos, para apoyarlos en la casa y colaborar con el trabajo de aula, ayudando a los docentes.

El **atributo relación escuela-familia**, que no había aparecido en otros estudios en Chile con la importancia que aquí se señala, es mencionado tanto por apoderados de estrato bajo como medio. Sin embargo, se aprecian diferentes aproximaciones a la idea. Por un lado, en el estrato bajo la familia busca ser acogida, escuchada y comprendida, así como apoyada por directivos y docentes. Por su parte, en el estrato medio se vislumbra una actitud más activa, de cliente, con derecho a reclamo y posibilidad de exigir respuestas al colegio. La siguiente cita de una entrevista grupal a padres del estrato medio da cuenta de la idea:

“Si vas a cancelar, te abren todas las puertas, pero si vas a reclamar... Entonces muy particular subvencionado y mejor atención, pero de repente, no hay la atención que uno pide como papá cuando vas a hablar un problema puntual”
(Apoderado, Puente Alto, Particular Subvencionado, GSE medio).

Los aprendizajes

Por otra parte, se determinó que **los aprendizajes que logran los alumnos son un atributo de calidad para las familias**. Sin embargo, muy pocas operacionalizan esta dimensión de aprendizaje por la medida oficial del MINEDUC: los resultados en las pruebas SIMCE. Las entrevistas muestran, claramente que, para los apoderados, una buena escuela se define como aquella en que los alumnos efectivamente aprenden. Algunos apoderados miran esta dimensión en relación a lo que visualizan aprende su hijo o hija. Otros, los menos, miran, además, cómo le va en conjunto al curso en que está su pupilo, asociando el aprendizaje con la calidad del profesor. Para otros apoderados, una buena escuela se preocupa por los alumnos que se quedan atrás y a quienes el estudio les cuesta más. El que una escuela, efectivamente, entregue aprendizajes se evalúa en base a distintos indicadores. El más mencionado es la comparación de cuadernos y libros entre vecinos, amigos o familiares que asisten a distintos colegios, lo que permite identificar la materia que están pasando.

“Mi hija va recién en las primeras páginas del libro, mientras que mi sobrino va mucho más avanzado. Ella va en las fracciones y él en las divisiones con dos dígitos. Y mi hija, si le hago una división de un dígito no sabe nada”
(Apoderado, Coquimbo, Municipal, GSE bajo).

La presencia del atributo aprendizaje en el concepto de calidad de educación que tienen los apoderados es transversal al estrato bajo y medio. No obstante, los apoderados de estrato medio otorgan mayor peso y son más exigentes en relación a él. En efecto, es, principalmente en este estrato, donde los padres valoran fuertemente aspectos como la exigencia de los

profesores, el que les manden tareas para la casa, etc. Al mismo tiempo, son primordialmente apoderados de este estrato, quienes sacan a relucir algunos resultados de las evaluaciones SIMCE o PSU como indicador de los aprendizajes que se logran en la escuela.

Otro indicador de la dimensión relativa a los aprendizajes que mencionan algunos apoderados, es la **exigencia que el profesor impone a los alumnos**. Para algunos, la cantidad de tareas para la casa que el establecimiento o profesor entrega a los alumnos es indicador de calidad. Otros, sin embargo, discrepan de esta apreciación.

Formación en valores

Una cuarta dimensión de una buena escuela, mencionada por varios apoderados, es la **formación en valores que entrega el colegio** como: la responsabilidad, el respeto, el amor, la solidaridad, entre otros. De las opiniones emitidas en las entrevistas, se deriva que esta dimensión se percibe como deficitaria en la educación actual, que se traduce en una juventud contestataria, irrespetuosa y agresiva.

“Para mí una buena escuela es esa que todavía les entrega a los chicos lo que es los valores y principios... Los valores de la familia... porque hoy en día los niños de repente les responden a los papás, no quieren obedecer, entonces generalmente una buena escuela es aquella que le enseña a los chicos el respeto hacia los mayores, el valor de la familia, del amor todavía, una buena escuela es también aquella en que el maestro tiene buena comunicación con sus alumnos”
(Apoderado, Osorno, Municipal, GSE bajo).

En este tema se vislumbran tres posturas distintas: apoderadas que delegan la responsabilidad por la formación de valores en el colegio; apoderadas que recalcan que es un rol compartido, teniendo la escuela que reforzar lo que el niño trae de la familia; y, por último, quienes señalan que corresponde, principalmente, a la familia y que el establecimiento no es tan central.

Infraestructura y equipamiento

La última dimensión del concepto en cuestión, corresponde a la **infraestructura y el equipamiento de un establecimiento** que es un atributo de calidad para algunos apoderados. Éstos últimos, valoran y se fijan en el tamaño, limpieza y mantención del edificio, en particular los baños, y en la disponibilidad de recursos de aprendizaje (computación, bibliotecas, laboratorios, etc.). Estos aspectos se visualizan como un plus que puede tener una escuela que es buena en uno o más de los otros aspectos señalados.

Particularidades de los atributos de calidad en la enseñanza media

Los atributos de calidad señalados tienden a ser comunes a apoderados de la enseñanza básica y media. Sin embargo, se observan algunas distinciones en **la enseñanza media**. El **atributo de disciplina, orden y conducta** y el factor asociado de convivencia en el colegio, adquiere aquí más preponderancia, posiblemente, porque este tipo de problemas es más agudo en este nivel de enseñanza. El **énfasis en la formación de valores** también tiende a ser mayor en apoderados pertenecientes a este nivel de educación. La contra-cara es una menor mención del atributo aprendizaje cognitivo, posiblemente, porque los indicadores utilizados por los apoderados (comparación de cuadernos, etc.) son más difíciles de aplicar, sea porque el apoderado maneja menos los contenidos y secuencia de las materias, sea porque el estudiante es más grande y autónomo y recurre menos y no muestra, habitualmente, sus cuadernos a la madre o al padre, porque las asignaturas son muchas y están a cargo de profesores distintos. Todo esto dificulta hacerse un panorama general.

En enseñanza media se detecta que la **información oficial**, específicamente los resultados en la prueba PSU, son utilizados y comprendidos más por los estudiantes que por los apoderados. Se conoce el puntaje del establecimiento, se sabe el valor mínimo para postular a una universidad, etc. Se ha instalado un parámetro preciso de comparación, situación ausente en relación con la prueba SIMCE.

Un atributo específico de calidad en la enseñanza media técnico-profesional refiere al **equipamiento de las especialidades y la frecuencia de solicitudes de insumos para éstas que recaen sobre el estudiante o su apoderado**. Se espera que un buen liceo técnico profesional disponga de equipamiento actualizado y de los insumos requeridos para la enseñanza y, además, que los apoye en la búsqueda de prácticas laborales.

3. Visiones sobre la oferta educativa y sus segmentaciones

El trabajo cualitativo de Córdoba (2006) incursionó en identificar las definiciones de las familias de estrato bajo respecto de los colegios municipales y particulares subvencionados. Por una parte, su estudio dejaba entrever que los apoderados se refieren a las escuelas particulares subvencionadas como escuelas particulares y no como escuelas públicas. Asimismo, Córdoba identifica tres grupos distintos en términos de la comparación que establecen entre los colegios particulares subvencionados y municipales. Por un lado, existe un grupo de apoderados que tiene una visión positiva de las escuelas particulares subvencionadas en cuanto a la mayor exigencia que imponen, la mejor gestión, las mayores posibilidades de reclamar ya que se está pagando por la educación, y la mayor gama de actividades extraprogramáticas existentes. Un segundo grupo, considera que no existen diferencias importantes entre este tipo de escuelas y las municipales. Por último, otro grupo plantea que las escuelas particulares subvencionadas son inadecuadas, dado que discriminan a los alumnos que no tienen buenos rendimientos, se focalizan sólo en obtener beneficios económicos y que asisten alumnos que buscan un mejor status y no una mejor calidad en educación (Córdoba, 2006). Los resultados de la investigación conducida dan cuenta de varios aspectos relevantes sobre este ámbito, que complementan y profundizan la escasa evidencia preexistente.

Educación gratuita y pagada

En primer lugar, llama la atención que los apoderados no utilizan la distinción entre educación pública y privada, o la trilogía municipal, particular subvencionado y particular pagado, para referirse a los distintos tipos de establecimientos que existen en el país y en su comuna. Estos términos sólo son utilizados una vez que son explícitamente planteados por los investigadores.

Las categorías que utilizan los entrevistados aluden a una **distinción entre colegios gratuitos** (municipales y algunos particulares subvencionados), **colegios baratos** (algunos particulares subvencionados) y **colegios caros** (los particulares pagados, sin subsidio estatal y algunos particulares subvencionados).

De esta forma, la evidencia muestra que el principal eje diferenciador dentro del sistema educacional de las familias, es el que establece una distinción entre **educación gratuita** y **educación pagada**. En este marco, los mejores colegios en términos de calidad son los particulares pagados. En oposición a ellos, se sitúan los colegios municipales, que son gratuitos y que, salvo excepciones, tienen peor calidad. En el medio, y dependiendo del copago o de su gratuidad, se sitúan los colegios particular subvencionados.

Dentro de esta distinción entre educación gratuita y pagada, se aprecia que los apoderados y estudiantes establecen una asociación entre la gratuidad o monto del copago y la calidad, aludiendo a tres mecanismos: en primer lugar, la **disponibilidad de recursos**. Los colegios pagados son mejores para las familias, ya que poseen mayor cantidad de recursos, lo que se traduce en mejor infraestructura, más equipamiento, profesores de mejor calidad y más motivados. En segundo lugar, se encuentra la **facultad del apoderado para exigir y presionar por calidad**. Así, el efectuar un pago en la visión de los apoderados, faculta a las familias a realizar mayores exigencias a los colegios y a exigir ser escuchados. El tercer mecanismo al que se alude es la **selección de alumnos**. Así, desde la perspectiva de los apoderados, aquellos que deciden efectuar un pago tendrían una mayor motivación y compromiso con la formación y educación de su hijo o hija, por lo que el estudiantado que llega a estos colegios sería menos complejo, mejor portado o con mejor disciplina que el de colegios gratuitos.

Visiones sobre la educación municipal

En términos generales, los apoderados y los estudiantes de enseñanza media poseen una visión crítica en torno a la educación municipal y un amplio repertorio de imágenes típicas que son bastante negativas. Al mismo tiempo, sin embargo, aparecen apoderados que toman distancia de esta postura y plantean el valor de la educación municipal y reconocen la heterogeneidad, especialmente de calidad, presente en este sector. Vale decir, se detectaron elementos positivos que son valorados por las familias y matizan las afirmaciones más duras sobre la educación municipal. Profundizando en el análisis, se detecta que las visiones negativas de la educación municipal corresponden a apoderados y estudiantes de estrato medio,

especialmente quienes han optado por la educación particular subvencionada, resultado que concuerda con los hallazgos de estudios en otras latitudes. Estos resultados se alinean con estudios desarrollados en Francia, a propósito de la fuga de matrícula de clase media desde las escuelas públicas asignadas territorialmente hacia establecimientos privados (Van Zanten, 2002, 2007).

Los aspectos críticos de la educación municipal detectados en las familias entrevistadas se expresan en torno a tres atributos estrechamente asociados entre sí: (i) la educación municipal carece de calidad; (ii) acoge a estudiantes con atributos negativos, *“llega todo tipo de alumnos”*; y, (iii) enfrenta serios problemas de orden, disciplina y convivencia escolar.

Respecto de **la baja calidad**, la mayoría de los apoderados y estudiantes se refiere a la enseñanza que entrega este sector como *“lenta”, “mala”, “incompleta”, “mínima”*. Entre las razones que esgrimen para justificar esta visión, el elemento mencionado con mayor frecuencia refiere a la **calidad de los profesores**. Se los describe como profesionales sin vocación y poco comprometidos con los alumnos, situaciones que, frecuentemente, contrastan con el profesor de antes que era comprometido, estaba motivado, se preocupaba por los estudiantes. Asimismo, la percepción general es que los años de servicio y la edad de los docentes, así como los bajos sueldos que reciben, influyen sobre el desempeño de los profesores de aula. Otros apoderados, sin embargo, son críticos al rejuvenecimiento de la planta docente, dentro de la cual se menciona la llegada al sistema municipal de profesores jóvenes, con escasa preparación, provenientes de universidades de dudosa reputación, con frecuencia sin título.

“Antes el profesor, cuando por ejemplo, veía que a un alumno le costaba un poquito más, le incentivaba diciéndole que uno podía más. Ahora no, lo que dice un profesor ahora es ‘qué pena, te quedaste no más... yo sigo con los demás, porque tú eres lento’” (Apoderado, Coquimbo, Municipal, GSE bajo).

“Ahora en los colegios municipalizados, la mayoría de los que van a trabajar ahí son los niños que están recién saliendo de la universidad, que los mandan a hacer la práctica” (Apoderado, Puente Alto, Particular Subvencionado, GSE medio).

Es de relevancia puntualizar que el trabajo de campo para este estudio se hizo inmediatamente después de un paro de los profesores de colegios municipales en mayo de 2009, de modo que el tema estaba en la televisión, radio y diarios. En varias oportunidades en las entrevistas hubo **alusiones negativas a este paro**. En términos específicos, los apoderados, si bien en algunos casos apoyan las demandas de los docentes, saben que, finalmente, los paros interrumpen el calendario escolar y con ello, perjudican los estudios y el aprendizaje de sus hijos.

Otro elemento presente en la educación municipal que desde la visión de los estudiantes estaría afectando la enseñanza, es el **elevado número de alumnos por curso**, lo que en

opinión de ellos, disminuye la disciplina en el aula y el logro de un clima de estudio impidiendo que se adquieran los contenidos que los profesores desarrollan en sus clases.

Finalmente, apoderados y estudiantes son sensibles a la **falta de recursos del sector** y catalogan a los colegios municipales como establecimientos pobres y abandonados por su administración. A veces, el tema se refiere a la deficiente infraestructura o a la falta de equipamiento general –biblioteca, laboratorios, disponibilidad de cancha e implementos deportivos– y, en la enseñanza media, a la disponibilidad de equipamiento actualizado e insumos para las especialidades.

El segundo elemento crítico del sector refiere a la **composición de su alumnado** y los colegios del sector municipal son descritos como **establecimientos que reciben a todo tipo de alumnos**. La expresión “*todo tipo de alumnos*”, que como ya se señaló cobra fuerza y adquiere una connotación negativa en apoderados y estudiantes de estrato medio que han optado por el sector particular subvencionado, alude a estudiantes con problemas conductuales y disciplinarios y de familias despreocupadas o sin aspiraciones, o afectados por problemáticas como la drogadicción, alcoholismo, la delincuencia, etc. Como ya se ha mencionado, los apoderados de este estrato buscan un clima de escolarización y socialización adecuado y homogéneo para sus hijos, evitando así el contacto con el tipo de alumno de los colegios municipales. Se considera que estudiantes de esas características, entorpecen el regular funcionamiento que los profesores le imponen al curso, disminuyendo la calidad de la enseñanza y, por ende, el aprendizaje de los alumnos. De tal manera, se piensa que los hábitos y escasos valores que tiene este “tipo” de alumnos se transmiten y se contagian al resto de los estudiantes, vale decir, a los propios hijos si fueran a estos establecimientos. El que los colegios municipales no tengan políticas de selección de alumno iniciales o durante el proceso educativo, emerge como el elemento clave que está propiciando desde la visión de este grupo de familias, la llegada de alumnos con características negativas hacia este sector.

“Si el niño es desordenado, no lo pueden echar, por ser municipal ellos reciben como las sobras, una cosa así” (Apoderado, Coquimbo, Particular Subvencionado, GSE medio).

No obstante, también hay apoderados que matizan estas opiniones y trasladan parte de la responsabilidad por las situaciones de indisciplina, desorden y conductas no adecuadas desde el estudiante y su familia al establecimiento educacional. Se considera así, que los colegios municipales tienen **una importante falta de autoridad y liderazgo** de directivos e inspectores para “ordenar” su colegio, definir normas y reglamentos y hacerlos cumplir.

“(Los colegios municipales) son más económicos, accesibles, no se pagan mensualidades, pero (...) no hay reglas, el niño no va a clases porque la mamá se enfermó, ‘ah bueno’ le dicen, no existe ese tipo de control, son menos controlados internamente...” (Apoderado, Coquimbo, Particular Subvencionado, GSE medio).

Frente a estas visiones, los apoderados de establecimientos municipales, esencialmente de estrato bajo, intentan –con plena conciencia de la percepción negativa que pesa sobre sus colegios– desmarcarse y validar su elección de colegio “mal catalogado”. En efecto, la mayoría de ellos, al pertenecer a colegios de los que los estratos medios hablan mal o tienen una pésima imagen, señalan que los problemas de conducta, indisciplina y/o violencia no los han afectado directamente y que sus hijos no son parte de los grupos de alumnos conflictivos.

“Yo vivía en el Volcán [sector de la comuna de Pte. Alto estigmatizado negativamente] y mi hijo hizo toda su básica en el Volcán y tampoco nunca tenía problemas de conducta” (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE bajo).

En paralelo a los atributos negativos, dentro de las entrevistas aparecen algunos **aspectos reconocidos y valorados positivamente** sobre la educación municipal.

Dentro de dichos aspectos, el más presente en el discurso de los apoderados y alumnos, es que se trata de una **educación para los sectores más postergados**. Éste es su valor. En efecto, en la mayoría de las entrevistas grupales a apoderados aparecen conceptos como “*educación del pobre*”, “*educación del pueblo*”, “*educación para gente modesta*”. Esta visión se asocia con la gratuidad de esta educación que la pone “*al alcance de los medios de todos*”.

La segunda visión positiva remite a la de una **educación que acoge la diversidad que existe en la sociedad** chilena, acercándose así al ideario republicano presente en la historia de la educación pública del país. Se valora la diversidad social y cultural del estudiantado, la tolerancia a la diversidad, la no discriminación, etc. Es preciso destacar, sin embargo, que este aspecto es poco frecuente en el discurso de las familias, no obstante, existe tanto en apoderados de estrato bajo como medio.

“Porque en un colegio municipal hay un abanico de valores, si uno no puede tampoco encerrarse y construir una muralla como hace la gente hoy día... si uno vive en el mundo, respira el mismo aire que todos, entonces uno necesita que su hijo cree los anticuerpos que hay que tener y que tenga una visión de mundo y el municipal tiene ese abanico de valores, porque hay gente de diferentes clases sociales, vienen de diferentes barrios, es más diverso” (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE medio)

No ajeno a la visión anterior, algunos apoderados destacan la educación municipal porque incluye a los **establecimientos de mayor antigüedad**, diferenciándolos de los particulares subvencionados “en proliferación”. Los colegios municipales “históricos” –entre las comunas estudiadas eran muy visibles en el caso de Osorno– suscitarían una mayor confianza en los apoderados, producto de su larga existencia en la ciudad. Esta mirada aparece también en el caso de los estudiantes. Uno de ellos, por ejemplo, hace referencia a los colegios municipales eligiendo la imagen de un auto antiguo, y declara que la ha elegido “*porque son los más antiguos, los que se formaron acá, por historia y son atractivos*”.

El último de los aspectos valorados en la educación municipal que aparece en un número significativo de apoderados en la comuna de Puente Alto, es la **existencia de apoyo social y educativo a los estudiantes con necesidades educativas especiales**, producto del acceso preferente a programas, servicios y ayudas municipales, y/o a programas especiales del Ministerio de Educación.

“En educación (los colegios particulares subvencionados) pueden estar más arriba, pero en cosa de apoyo para los chiquillos está mucho más abajo el particular subvencionado” (Apoederado, Puente Alto, Particular Subvencionado, GSE medio).

Es relevante destacar que las familias entrevistadas de la comuna de Puente Alto manifiestan una visión bastante menos crítica de la educación municipal, que sus pares de las otras comunas. En particular, se percibió que la visión de apoderados de esta comuna reconoce la preocupación que el municipio, la gestión del alcalde y la Corporación municipal, han tenido por la educación. Como se señala en Raczynski y Salinas (2009), las autoridades de esta comuna tienen una gestión que destaca en el conjunto de los municipios del país. Esta gestión es percibida como positiva por apoderados de colegios municipales y aparece también, en el discurso de varios apoderados de colegios particulares subvencionados.

Visiones de la educación particular subvencionada

La visión que los apoderados tienen de los colegios particulares subvencionados es de bastante heterogeneidad. Coexisten establecimientos gratuitos, baratos, caros, buenos y malos, laicos y religiosos, antiguos y conocidos y otros nuevos y sin trayectoria, que *“aparecen como callampas”*. Esta visión de heterogeneidad se corresponde con las múltiples diferencias presentes en la oferta educativa de este sector, como han revelado variados estudios (Brunner et al. 2006). Lo anterior dificulta realizar un análisis entre dimensiones positivas y negativas de este sector de la educación, como se hizo con respecto al sector municipal.

En primer término, en torno a la **calidad educativa** del sector, se observa que no existe un discurso homogéneo dentro de los apoderados y alumnos. El sector, raramente, es visto como un todo, existiendo más bien una idea de su diversidad interna. En comparación con los establecimientos municipales se aprecian discursos desde que son mejores a éstos, hasta que son peores o que son iguales. A similares resultados llega Córdoba (2006).

En el caso de los apoderados que consideran que los colegios particulares subvencionados son mejores que los municipales, la técnica asociativa arrojó expresiones como *“mejoramiento”, “más completo”, “mejor educación”, “más exigentes”, “más medios”, “más elementos”, “más preocupación”, “buena”*. Profundizando el tema, se detecta que los apoderados asocian estas evaluaciones al hecho que la familia paga una matrícula por lo que el equipamiento puede ser mejor, los profesores recibir mejores sueldos, el colegio ofrecer más materias y talleres a los alumnos y, si no lo hacen, los apoderados se preocupan y exigen

más. La visión de que los establecimientos particulares subvencionados son algo mejores que los municipales está presente en apoderados de estrato bajo y medio. Sin embargo, es más frecuente en apoderados de estrato medio.

No obstante, para un grupo importante de apoderados, los colegios particulares subvencionados tienen igual o peor calidad que los municipales. La presencia de este tipo de imagen sobre los colegios particulares subvencionados se acentúa en los apoderados de establecimientos municipales y de estrato bajo, quienes, además, tienden a mostrarse conformes y satisfechos con la educación que reciben en el sector municipal, desmarcándose de la visión positiva que algunos tienen del sector particular subvencionado.

La segunda visión más potente respecto de los colegios particulares subvencionados es que **son un negocio**. Los apoderados, tanto de estrato medio como de estrato bajo, entienden a los establecimientos particulares subvencionados como instituciones educativas pagadas más baratas que las pagadas sin subvención estatal. Prueba de ello es que al aplicar la técnica asociativa, los aspectos que se mencionan casi sin excepción, refieren, mayoritariamente, al pago mensual y a los diversos gastos adicionales a la matrícula y mensualidad que un colegio de este tipo conlleva. Los términos utilizados son: “*plata*”, “*hay que pagar*”, “*para todo piden plata*”, “*mucha plata y los recursos*”, “*tienes que comprar todos los materiales*”, “*negocio*”, “*lucro*”, “*la plata está primero*”. Esta visión negativa la expresan incluso apoderados que tienen sus hijos o hijas en este tipo de establecimientos. Los apoderados más críticos no sólo indican que los establecimientos particulares subvencionados **anteponen el lucro sobre la calidad educativa**, sino que señalan que realizan acciones indebidas tendientes a elevar su ganancia como: el manejo irregular de la asistencia de alumnos, el no cumplimiento con la legislación laboral y la utilización de publicidad engañosa, que “*vulnera los sueños de los alumnos*”, al no cumplir con las promesas que plantean.

“Para las familias es atractivo por el tema del transporte, porque te muestran una casita muy bien pintada (...)... además tienen cursos con poquitos alumnos, entonces un papá lo que piensa es que le van a dar una educación más personalizada, y en vez de estar 40 ó 45, hay 15 ó 20... Eso, un papá lo mira como que va a tener mayores posibilidades de que se van a preocupar de su hijo” (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE medio).

Asociado a lo anterior, en la comuna de Osorno, ha habido una proliferación notoria de establecimientos particulares subvencionados en los últimos años y varios de los apoderados y estudiantes de esa comuna, ponen en duda la confiabilidad de esta educación.

En concordancia con la visión negativa que se detectó por parte de los apoderados y estudiantes de estrato medio de la educación municipal, al conversar con ellos sobre los establecimientos particulares subvencionados, éstos son valorados positivamente, en particular, porque realizan una **selección académica o social de los estudiantes**. Los apoderados justifican su acuerdo con la selección de alumnos, en la medida que, por un lado, permite evitar el contacto con gente “*matona*”, como indicó una apoderada. La selección para ellos es positiva

en la medida que impide el contacto de sus hijos con estudiantes que tienen otros valores y conductas indeseadas a sus ojos. Por otro lado, la selección se valora también porque resguarda un clima de escolarización adecuado para sus hijos que permite *“que todos vayan en el mismo nivel”* y *“que los niños que vayan entrando posean la disponibilidad de estudiar”*. Otros apoderados no mencionan el tema de la selección de alumnos sino que visualizan que el hecho de tener que pagar, se traduce en una menor presencia de “estudiantes indeseados”.

“Yo pago un poquito más y yo sé que no va a ir cualquier niño al colegio”
(Apoderado, Coquimbo, Particular Subvencionado, GSE medio).

Es importante destacar que este mismo elemento es criticado por algunos apoderados aislados –esencialmente de colegios municipales, voces del imaginario republicado–, que consideran que la selección que opera en el caso de colegios particular subvencionados es **una forma de discriminación**.

Ahora bien, dentro de la visión particular de los colegios de este sector, emerge una consideración especial relativa a los **establecimientos particular subvencionados católicos**. La visión que los apoderados tienen de este subsector de colegios particulares subvencionados es positiva y está marcada por una asociación entre colegio católico y entrega de valores y formación integral al estudiante. Desde esta visión, son colegios que obtienen buenos resultados en la dimensiones aprendizaje, son fuertes en la formación en valores y se preocupan del desarrollo de la persona, al mismo tiempo que cuidan el orden, la disciplina y la convivencia.

“Son colegios integrales en el sentido que se preocupan de todas las áreas que involucran a un joven o a un niño, incluyendo la cosa interior de la persona”
(Apoderado, Osorno, Municipal, GSE medio),

Visión de la educación particular pagada que no recibe subvención estatal

Los apoderados entrevistados en el marco de este estudio son de estrato medio o bajo cuyos hijos asisten a establecimientos municipales o particulares subvencionados y, por tanto, sólo excepcionalmente, conocen de cerca la educación pagada totalmente por la familia. Esta educación, como se desprende de las entrevistas, se define como **inalcanzable para ellos**.

La mayoría de los apoderados y estudiantes, conscientes de la segregación presente en el sistema escolar, perciben a estos establecimientos como **reservados para una elite privilegiada**.

“Los colegios privados generalmente son aquellos colegios donde van los niños que tienen más dinero y son colegios donde tú tienes que pagar más y comprar tus útiles, tener tu locomoción... porque como son privados ellos solamente se manejan entre ellos; siempre han estado un peldaño más arriba”
(Apoderado, Osorno, Municipal, GSE bajo).

Una segunda visión transversal a los apoderados es que estos colegios **entregan educación de calidad**. En la técnica asociativa las palabras que se mencionan son “*mejor educación*”, “*excelentes*”, “*calidad*”, “*buen enseñanza*”, “*la mejor opción que existe*”, “*buen preparación*”. Estos calificativos son comunes a la gran mayoría de los entrevistados, tanto apoderados como estudiantes, independiente del estrato social al que pertenecen o el sector en que estudien. Al explicar el por qué de esta situación, los argumentos se asocian a la mayor disponibilidad de recursos, gracias al pago. De ello, se desprenden las mayores exigencias que pueden hacer los apoderados, la posibilidad real de los colegios de contar con infraestructura y equipamiento importante (se mencionan campos de deportes, laboratorios científicas y mayor tecnología, entre otros), la entrega de una educación más personalizada porque entienden que los cursos son más pequeños y pueden contratar profesores “*más sabios*”.

Como consecuencia de la visión anterior, tanto apoderados como estudiantes visualizan que los alumnos que asisten a este sector son aquellos que tendrán **oportunidades y mayor proyección futura** que los del resto de los colegios. Es dentro de los alumnos donde esta mirada se intensifica en la medida que ven que el futuro y la proyección de las personas tiene su base en la educación que se recibe, quedando ellos que estudian en la educación subvencionada (municipal o particular) en desventaja.

Otra visión de los colegios particulares pagados que se aprecia con menor intensidad que en el caso de los colegios particulares subvencionados, es que **son un negocio y que asisten hijos de papás**, que no se esfuerzan y que obtienen buenos resultados gracias a que sus padres pagan por la educación. En la visión de los estudiantes, se trata de establecimientos que permiten que jóvenes de clase alta, sin motivaciones ni aspiraciones y con debilidades académicas, obtengan, de todos modos, su certificado de educación media.

Visiones sobre las modalidades de enseñanza en educación media

Los apoderados manejan distintas valoraciones respecto de la formación técnico profesional y científica humanista. Estas visiones se distinguen fuertemente, según el estrato socioeconómico de las familias.

Las familias de estrato bajo valoran y expresan una importante preferencia por la modalidad técnico profesional y los establecimientos que imparten esta modalidad se perciben como adecuados para sus hijos. En términos generales, la educación técnica profesional se percibe como aquella que permite **acceder de forma inmediata al mundo del trabajo**, gracias a la entrega de herramientas y de una especialidad técnica. Este factor, adquiere especial relevancia dentro de este grupo de familias de bajos recursos, sin capacidad económica para solventar una carrera técnica y universitaria post secundaria. En general, de hecho, éstas se autoexcluyen tempranamente de la educación superior universitaria.

“A veces los papás no tienen los medios (para la universidad) entonces siempre he sido de esa idea... estudiar una carrera, antes de salir de enseñanza media, queden o no queden en la universidad. Eso es lo ideal...” (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE bajo).

En paralelo a lo anterior, aparece una apreciación negativa de la educación media científica humanista, en algunas familias de este estrato. Se la considera un tipo de educación que no entrega nada para el futuro de los hijos, que no asegura mayores oportunidades, de modo que se entiende como una pérdida de tiempo.

A diferencia de los apoderados de estrato bajo, los de estrato medio expresan una clara valoración y preferencia por la modalidad científico humanista, principalmente, bajo la fuerte aspiración de que sus hijos puedan acceder a una carrera universitaria que, en algunos casos, creen poder solventar económicamente.

“En mi caso, yo dejé que escogiera científico humanista, porque sabía que en algún momento dado iba a decidir donde quería ir... mantenerlo en un nivel de estudios más o menos alto, que después les permitiera tomar cualquier decisión” (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE medio).

En varios casos, la educación técnica profesional se percibe en este grupo como **reservada para alumnos de menores capacidades**.

“Yo (pienso la educación técnico profesional) para mi hijo que le cuesta un poco... le cuesta... mi hija sí, si tiene una prueba, se prepara, ella va a la universidad... pero mi hijo no” (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE medio).

4. Expectativas y sentidos sobre la educación

Las expectativas que los apoderados y estudiantes depositan sobre la educación y el sentido que le otorgan, son el marco dentro del cual, luego, adoptan conductas en cuanto a dónde estudiar, cuánta importancia otorgarle al estudio, cuánto esfuerzo dedicarle, etc. En este tema, algunos autores (Navarro, 2004, entre otros) diferencian entre expectativas instrumentales y expresivas. En las entrevistas realizadas se identificaron algunos sentidos principales que las familias adjudican a la educación y que se reflejan en las expectativas que los apoderados tienen con respecto a la educación de sus hijos.

Por una parte, un conjunto minoritario de apoderados no asocian mayores expectativas a la educación de sus hijos y la asumen como un **mandato social**. En efecto, se trata de apoderados que matriculan a sus hijos en la enseñanza básica porque es lo habitual, y no se le adjudica a este hecho un significado más allá del valor de aprender algunos elementos básicos. No se detecta, en estos casos, una reflexión mayor sobre el tema; los apoderados no emiten opinión

sobre lo que entienden por calidad; se conforman con el primer establecimiento cercano. En general, estos casos corresponden a apoderados de estrato bajo y alumnos que están en la enseñanza básica. En media, la búsqueda de colegio depende más del estudiante.

La información recabada en el estudio, en concordancia con los resultados de la evidencia provista por Navarro (2004), revela una fuerte presencia de la idea de educación como **canal de movilidad social**. La educación aparece para la mayoría de las familias entrevistadas como una apuesta o inversión sobre la cual se espera una recompensa futura con una mejor situación socioeconómica. Este sentido instrumental de la educación aparece de forma transversal en los dos estratos estudiados y se manifiesta tanto en el momento de entrada inicial al sistema, como en la transición a la enseñanza media.

“Ahora, por ejemplo, mi hija tiene 17 años y yo me casé a los 18 y si ella me dijera que se quiere casar yo no la dejaría, porque quiero que estudie, entonces por eso es que llegue hasta cuarto medio y yo quiero que ella estudie y sea una profesional” (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE medio).

Un tercer sentido asociado a la educación es la de un **espacio de seguridad y protección frente a los riesgos en el entorno**. La educación y el establecimiento escolar, bajo esta representación, se visualizan como un espacio de contención, de convivencia regulada y de protección del niño y joven frente a la agresividad del entorno social. Como señala en su estudio Navarro (2004), la mirada de estos apoderados está puesta no en el futuro, sino en el presente. Cobran así relevancia los atributos de las escuelas asociados a la presencia de condiciones de normalización básicas.

“Yo creo que uno manda a los hijos al colegio para que sean hombres o mujeres de bien; que no estén metidos en leseras, en droga, en cuestiones...” (Apoderado, Puente Alto, municipal bajo).

Por último, se percibe que pocos apoderados verbalizan la asociación entre **educación y formación ciudadana**, como un sentido atribuido a la escolarización. Opiniones como la que se reproduce a continuación son pocas y aparecen en este estudio en apoderados que son profesores.

“Nuestra educación tiene que integrar elementos que nos conduzcan al encuentro de un futuro en común, pero qué futuro persigue un muchacho de un colegio privado y de un colegio pobre, me entiende, o de un niño de campo o de un niño de ciudad, entonces yo creo honestamente, que debería existir una escuela unificada, un sólo tipo de educación, si somos una nación, si tenemos el mismo origen, si tenemos las mismas tradiciones tenemos que ser educados de la misma forma” (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE medio).

5. Síntesis: algunos tipos de elección de colegios

La intención final del estudio era identificar, a partir de la información recabada, las lógicas de elección de colegio de las familias que se pudieran desprender del material reunido. Esta tarea resultó ser más compleja de lo pensado, ya que en la mayor parte de las familias se da una combinación de patrones, que con cierta frecuencia, varían según las características de los hijos o hijas y/o según la trayectoria escolar previa del niño o joven. Tomando en cuenta lo anterior, los conceptos de lógicas o patrones de elección aparecen como sumamente estáticos para dar cuenta de esta complejidad y diversidad dentro de la elección. Por ende, más que identificar lógicas o patrones, en esta sección final de la exposición de resultados, se describen seis tipos de elección de colegio, que no agotan ni limitan la presencia de otros, pero que aparecieron, en esta investigación, de forma sostenida en las familias entrevistadas y que tienden a sintetizar los aspectos ya desarrollados en las secciones anteriores,

En la configuración de estos tipos de elección, tienen alto peso las representaciones que las familias manejan sobre el sentido de la educación y las expectativas que depositan en ella, la pasividad/actividad con que buscan, la información en que se apoyan, el concepto de calidad de educación que sostienen y las restricciones prácticas que enfrentan para elegir.

La elección pasiva de colegio

Este tipo de elección se encuentra presente en un **grupo minoritario** de familias estudiadas que no adopta conductas de búsqueda de colegio, sino que más bien, opta por la primera opción a su alcance. En el acto de matricular a su hijo o hija no se reafirma ningún atributo o valoración especial sobre la educación. La educación no está dentro de las prioridades de la familia. El hijo o hija se matricula por obligación o **mandato social**, sin importar las características del establecimiento, la opción es por un **colegio cercano que sea cómodo y barato o gratuito** para la familia. Estos apoderados **no tienen opinión sobre lo que sería un colegio de calidad**; el proceso de búsqueda casi no existe o se reduce a una referencia de algún familiar o amigo. Este tipo de elección se observa en **apoderados de estrato bajo** y lleva a matricular al hijo o hija a un establecimiento municipal o particular subvencionado barato cercano. Esto es visible sólo en el momento de entrada inicial al sistema escolar. No se detectaron elecciones pasivas en la transición a la enseñanza media. En este caso, si el padre o la madre no eligen, la elección la hace el hijo o hija u otra persona significativa en la vida de éste o ésta.

Javiera vive en la comuna de Coquimbo, en el barrio Las Torres. Es dueña de casa, de estrato bajo que convive con su pareja. Tiene un sólo hijo en educación básica en un colegio particular subvencionado gratuito, ubicado a pocas cuadras de su hogar. La elección de ese colegio para su hijo le tomó el mínimo tiempo posible y no manejó alternativas a la escuela elegida: *“Vi ese colegio, lo vi más cerca, no tengo para pagar locomoción, mensualidad y por eso me quedé”*. Sólo se apoyó en una vaga referencia de una vecina que tenía a su hijo en dicho establecimiento: *“Una vecina me había dicho que era bueno”*. Javiera no maneja un discurso elaborado respecto de la definición de un buen colegio y sus criterios. De hecho, al preguntársele por las características de un buen colegio señala: *“No conozco ninguno porque no he matriculado a mi hijo”*. La única distinción que realiza en torno a la oferta educativa es entre gratuitos y pagados; los primeros que asocia a los municipales y, los segundos, a particulares. Dentro de los gratuitos, no distingue entre particulares subvencionados y municipales y de hecho cuando se le pregunta si antes de matricular a su hijo sabía que el colegio era particular subvencionado, explica: *“Me daba lo mismo... es que nunca me importó”*. Si bien ella expresa que le gustaría que su hijo fuera *“Técnico... porque para la universidad es más difícil con la situación que uno tiene, por un tema de recursos”*, al mismo tiempo reconoce que eso va a depender de la decisión que tome él. Por el momento, está conforme con la escuela, porque su hijo *“Se acostumbró a ese colegio”* y porque *“Por mientras hasta donde va, va bien, en la enseñanza... porque él va bien con las tareas, en el comportamiento...”*.

Elección de colegio por familiaridad

El elemento determinante de este tipo de elección es que la familia elige basada en un **sentimiento de cercanía subjetiva con el colegio** que alude a un conocimiento previo directo con él (alguien de la familia estudia o estudió ahí) y con familias que son apoderados de éste (amistados, vecinas de barrio) o porque conocen profesores que trabajan allí. Una vez matriculado el hijo o hija, la familia valida su elección invirtiendo en la construcción de un vínculo personal con el colegio: asiste a reuniones, tiene contacto regular con el o los profesores del alumno, participa y colabora en tareas del colegio, busca y colabora para que el colegio sea *“la segunda casa del niño”*. La elección, en este caso, va asociada a un sentido de la educación que prioriza la protección y seguridad que puede o no ir asociado al sentido instrumental. La elección por familiaridad se encuentra presente en **familias de estrato bajo y medio y en ambos niveles de enseñanza**. Son padres que manejan información sobre los colegios y que tienen cierto temor a enfrentar lo desconocido. Matriculan a sus hijos en establecimientos municipales y particulares subvencionados. Su principal fuente de información son las redes sociales y su propia observación.

María es madre de tres hijas: Ana y Paula están en educación media y Javiera, en 4° básico. María vive con su pareja y sus hijos en Tierras Blancas, en una población de viviendas sociales y pertenece al Programa Puente. Día por medio trabaja haciendo aseo en una casa particular y, además, a veces, atiende el negocio de la esquina de su casa, vendiendo completos o empanadas, rifas, etc. Su hija menor está matriculada desde pre kinder en el colegio municipal XX, ubicado en La Cantera, localidad situada a las afueras de Coquimbo y bastante alejada de su hogar. Toda su familia e hijos han estudiado en esa escuela: *“Yo soy de la Cantera (pueblo), y por generación hemos estudiado todos en ese colegio; mis hermanos, mis 2 hijos mayores y yo.”* La lejanía de la ubicación geográfica del establecimiento se ha solucionado gracias a un esfuerzo y organización familiar adecuada y la colaboración del personal del colegio: *“La micro deja a Javiera al frente del colegio y hay un carabinero que los cruza. Los jueves y viernes la mando en un colectivo y éste la deja del otro lado de la carretera así que no corre el riesgo de cruzar la carretera... (a la vuelta) me la embarca el inspector; hace parar la micro, la suben y yo la voy a buscar a la carretera”*. Sus amigas y vecinas la impulsan a cambiar a Javiera de colegio a uno más cercano. Sin embargo, la negativa imagen de los establecimientos de Tierras Blancas, así como su experiencia personal y familiar con el colegio actual, la hacen desechar dicha posibilidad: *“No me gustan los colegios de Tierras Blancas y aparte que yo les digo que de generación hemos estado allá, no tanto por lo de generación sino que uno conoce el medio ambiente con los profesores, con las mamás; uno se conoce. Entrar a un colegio nuevo para mí sería difícil porque no conozco al profesorado del colegio, no conozco a las personas que me voy a enfrentar. En el colegio de la Cantera, me conozco hasta el señor que barre el establecimiento; es confianza.”* A futuro, espera que su hija acceda a la universidad. Sin embargo, no tiene claridad sobre las alternativas de colegio de enseñanza media a elegir aún. Faltan varios años para la decisión.

Elección de colegio por auto-exclusión

La elección por auto-exclusión se expresa en que la familia no incluye en su choice set a establecimientos que realizan exigencias –académicas, económicas u otras– que el hijo, hija o ella no están en condiciones de cumplir; y/o establecimientos donde la composición social del alumnado no se acomoda a la realidad social de la familia, por lo que se correría el riesgo de ser discriminado (estrato bajo). Los apoderados que siguen este tipo de elección **dejan fuera de sus alternativas de elección a los colegios que tienen estrictos procesos de admisión y/o que condicionan la matrícula a determinadas conductas** que la familia no tiene o no apoya, o colegios cuyos estudiantes vienen de familias que perciben como muy distintas (superiores) de la propia. La elección por auto-exclusión está presente, preferentemente, en **familias de estrato bajo y en ambos niveles de enseñanza**. Las familias que siguen este patrón, se definen como “realistas” al elegir colegio (seguridad de ser aceptados y estar en

condiciones de pagar el costo del establecimiento) y prefieren ambientes socialmente cercanos, aproximándose en este último aspecto, al patrón de familiaridad. Se privilegian colegios principalmente municipales, gratuitos, y sin políticas exigentes de selección del alumnado.

Claudia es madre de tres hijos, vive en la comuna de Puente Alto y es profesora de educación básica. Su hija mayor realizó su educación básica en un colegio particular subvencionado, ya que ella trabajaba ahí: *“Por eso los fui metiendo a todos ahí”*. Al momento de terminar la educación básica, Claudia no tuvo más alternativa que matricular a su hija en el liceo municipal técnico profesional de la comuna, ya que, explica: *“Con la nota que tenía ella, no le daba. Tenía muy baja nota, tenía un 4,7 entonces yo me fui a ése no más, porque no tenía otra opción... ella es así, le cuesta, siempre le ha costado”*. El liceo no tiene política de selección de alumnos y de hecho comenta: *“Ahí llegan todos”*. Claudia reconoce la imagen negativa que se tiene sobre ese colegio y da cuenta de la inconformidad que pesa sobre la decisión: *“Ahí hay mucha droga, llega cualquiera, o sea, los que echan de otros colegios llegan ahí”*. Se sitúa, además, en un barrio de alta peligrosidad y no tiene políticas disciplinarias. Ella señala: *“Por ejemplo los alumnos llegan a la hora que quieren”*.

La elección según búsqueda de protección y seguridad frente a los riesgos del entorno

Este tipo de elección está presente en muchos de los apoderados que despliegan una **búsqueda activa** de colegio. Se expresa en la búsqueda de colegios que sean un **lugar seguro y de trayectos casa-escuela seguros**. Seguridad, en este marco, refiere a la protección de riesgos físicos y sociales en el colegio y su entorno que pueden afectar a los estudiantes. La elección se concretiza en un colegio que acoga a los estudiantes y los “aisle” de las conductas negativas del entorno. Desde esta perspectiva, son colegios donde las relaciones entre estamentos de la comunidad escolar se dan en un clima de respeto y amabilidad, no existen problemas serios de convivencia y, cuando surgen, se solucionan; donde directivos y docentes dan señales de mantener control sobre el orden y la disciplina, horarios de entrada y salida que se cumplen, condiciones adecuadas de higiene y cuidado de la infraestructura, asistencia regular de profesores y docentes; que poseen un sello e identidad que convoca y motiva a apoderados y estudiantes; se localizan en barrios considerados relativamente tranquilos, en lo posible, cercanos al hogar, exentos de pandillas juveniles organizadas, venta de droga y delincuencia y, si el trayecto casa-escuela es largo, que no esté asociado a riesgos altos derivados del tráfico, la presencia de sitios baldíos y oscuros, de pandillas, drogas y delincuencia. La elección según búsqueda de protección y seguridad está presente en **apoderados de estrato bajo y medio**. Bajo este patrón la preferencia en ambos estratos es por establecimientos que tengan o estén cerca de los atributos señalados, independiente si son particulares subvencionados o municipales. En familias de estrato medio, la preferencia es por colegios particulares subvencionados que acogen a estudiantes de similar composición

social para evitar el riesgo de que el hijo o hija se contamine con conductas poco respetuosas, de baja responsabilidad, agresivas o violentas.

Daniela es dueña de casa y madre de tres hijos de distintas edades. La familia vive en Puente Alto, en un barrio de estrato bajo que se caracteriza por la venta de droga y delincuencia. Consuelo, es la hija del medio de la familia y cursa 2° medio en un colegio particular subvencionado con copago de 12 mil pesos. Ella desarrolló su educación básica en una escuela municipal, cercana a su hogar. Al momento de pasar a la educación media, y siguiendo a su grupo de pares, se matricula en un liceo municipal cercano al hogar. Sin embargo, sólo cursa un año en él y emigra hacia su actual colegio particular subvencionado. Para su madre, el cambio obedeció a la búsqueda de un establecimiento con la especialidad que su hija quería cursar –gastronomía. Sin embargo, se suma a ello una disconformidad importante con el liceo debido a la ausencia de disciplina y a la peligrosidad del barrio en que se encuentra ubicado. Así asegura: *“En el XX no se veía preocupación, por ejemplo de los inspectores de patio... los chiquillos llegaban a la hora que querían, llegaban vestidos como fuera... Aparte de los inspectores, que no eran muy preocupados, es el entorno. Porque ahí en ese sector se vende mucha droga”*. Así es la búsqueda de protección lo que marca, principalmente, el cambio de establecimiento: *“Nos fuimos dando cuenta que (el liceo) nos daba como temor; de hecho igual mi marido o yo la alcanzábamos al colegio o se iba en grupo... de aquí al colegio son 5 minutos caminando y controlamos los horarios”*. Son las cualidades que apuntan a ese ámbito las más valoradas por Daniela en el marco del nuevo colegio: *“Aquí si hay una pelea, se sabe inmediatamente y al día siguiente la directora y el inspector toman medidas, yo necesito que mi hijo esté como en su segunda casa...; si yo dejo el teléfono, que cualquier cosa me llamen, a la hora que sea”*.

Elección por distinción y movilidad social

Este tipo de elección implica una **búsqueda activa e informada de escuela** por parte de la familia. La elección de ésta se concibe como una **inversión** con vistas a obtener un beneficio futuro. El colegio elegido es visto como una ampliación de las oportunidades futuras para el hijo o hija, para continuar estudios, para insertarse en un trabajo mejor que el de los apoderados o para ascender socialmente. Las familias que eligen por distinción y movilidad social tienen fuertes expectativas de futuro para sus hijos. Corresponde a padres que se informan, que están al tanto de cuáles son los “buenos” y los “malos” colegios de la comuna y, en ocasiones también fuera de ésta. Debido a este trabajo de información, son capaces de construir **juicios fundamentados en la evaluación de la calidad educativa** (independiente de qué sea lo que ellos asocian a calidad), e incluso, en algunos casos, tienen algún nivel de conocimiento más específico de temas pedagógicos, y por lo tanto, en su juicio sobre calidad, éste constituye un ítem sobre el cual se pronuncian. Son apoderados que están pendientes

del estudio de sus hijos, monitorean en cierta forma sus progresos, solicitan constantemente información a los profesores y se hacen presentes en el establecimiento. Se trata también de padres que no tienen miedo al encuentro con personas de mayor ingreso y posición social que la suya, por el contrario, buscan este tipo de “roce social”. La elección de este tipo está presente, esencialmente, en **apoderados de estrato medio**. No obstante, también aparece en algunas familias de estrato bajo decididas a surgir socialmente. Las familias buscan distinguirse de los modos de vida y socialización familiar de los medios populares, “*de la chusma del barrio*”. En general, buscan colegios que son los mejores en su medio, que destacan en calidad académica, que detectan atributos de prestigio y excelencia, y lo muestren con señales externas: el uniforme, su ropa de gimnasia, la insignia. Los apoderados de estrato medio amplían el radio de búsqueda de colegio, acceden a información de colegios fuera de la comuna, y buscan lo mejor a su alcance, no importando mayormente la distancia. Bajo una visión crítica de la educación municipal, estas familias **optan, preferentemente, por colegios particulares subvencionados con copago y por colegios municipales de excelencia, ambas opciones, en o fuera de la comuna.**

Marcela es una jefa de hogar madre de tres hijas de la comuna de Coquimbo. Es paramédico y trabaja en un hospital. Su hija menor, que cursa educación básica, se encuentra en un colegio particular subvencionado, con financiamiento compartido de familias de estrato medio. Éste se ubica a siete cuadras de su casa. Marcela tiene una imagen sumamente negativa de los colegios municipales, especialmente de aquellos de educación básica por su indisciplina y baja formación valórica: “*Yo pienso que sin desmerecer la educación que ellos tienen, es como que el personal docente ya estaba cansado, como que está muy atareado, como que le da lo mismo el comportamiento del alumno...*”. Esta visión se torna particularmente crítica en los colegios municipales de su barrio: “*Se dice que han violado niñas, que hay drogas, alcohol, muchas niñas embarazadas*”,... “*acá abajo se arman las medias peleas, salen como a las cuatro y media, van como quieren, pueden ir con blue jeans y chaleco del liceo*”. Para matricular a su hija, pasó por un estricto proceso de selección en el que se hace una prueba de ingreso y, además, una entrevista a los padres donde incluyen preguntas, incluso, sobre materialidad de la casa y necesidades básicas. Señala, además, que al colegio entra: “*Cualquiera que tenga los valores propicios*”. Esto da cuenta de su principal definición sobre una buena escuela que es la combinación entre lo académico y valórico. Valora ampliamente la exigencia de su colegio “*Me gusta que sea exigente. Es más, a veces son muchas las tareas que le dan de un día para otro. Lo que me gusta del año pasado es que empezaron los profesores a hacer que los niños escriban a mano los trabajos, porque antes era sólo a computación... Eso me gusta, porque yo igual reviso los cuadernos, cuando hay faltas de ortografía, le bajan décimas en las pruebas, hacen que el niño se preocupe de cómo está escribiendo*”. Una de sus aspiraciones es que sus hijas accedan a la educación superior universitaria.

Elección por promoción personalizada

La elección por promoción personalizada corresponde a todos aquellos apoderados a los que los mueve, principalmente, el **interés por encontrar un tipo de establecimiento que sea adecuado para la personalidad, los talentos y capacidades del niño/a**. Comparte con el tipo de elección anterior, el elemento “aspiracional”, una búsqueda de superación, pero se diferencia de éste porque el apoderado no busca necesariamente movilidad social, sino que el niño crezca y desarrolle sus talentos y capacidades. Se da en apoderados de estrato bajo y medio, preocupados por el desarrollo personal de cada uno de sus hijos. Es propio de familias que, o han identificado un talento especial, capacidad de estudio y/o vocación definida en su hijo y buscan un establecimiento acorde a esta vocación, o tienen algún hijo con necesidades educativas especiales u otro problema y buscan un colegio que acoja su tipo especial de necesidad y los ayude a crecer y desarrollarse en el marco del problema que tiene. La elección por promoción personalizada impulsa al apoderado a verificar la información que obtienen de sus redes y a ampliarla. Pese a que las redes sociales son o pueden ser una buena fuente de información a la hora de recomendar un colegio que tenga las características buscadas, no basta con las imágenes y valoraciones subjetivas, ya que el colegio debe acercarse lo más posible a aquellos atributos específicos que el apoderado busca porque el hijo o hija lo necesita para desarrollarse, crecer, promover sus talentos y capacidades. El apoderado recorre colegios, oficinas municipales y públicas y programas privados hasta encontrar un lugar adecuado para su hijo. Cuando la necesidad especial del hijo o hija es evidente, la búsqueda se activa en las fases 1 y 2; cuando la evidencia respecto a la necesidad o el talento emerge durante la experiencia educacional del estudiante, este patrón de elección se activa en la fase 3 de validación. Este patrón está presente en **apoderados de estrato bajo y medio. La opción por un colegio particular subvencionado o municipal es indiferente para estos apoderados**, lo que importa es que el establecimiento, efectivamente, entregue un servicio adecuado para la necesidad particular del estudiante.

Andrea es profesora de filosofía, vive en un barrio residencial de clase media de la comuna de Puente Alto y es madre de dos hijos. Su hija menor, Julia, cursa 4° básico en una escuela municipal XX de la comuna. Andrea recuerda el proceso de búsqueda de colegio para su hija como extenso y dificultoso. Estefanía había cursado su educación pre-básica en un jardín especial de lenguaje ya que tiene un pequeño problema de dislalia. Al momento de hacer la transición a educación básica, la primera opción de la madre fue acudir en búsqueda de información a colegios particulares subvencionados, dada su familiaridad con dicho sector: *“Yo salí toda mi vida de una educación particular y encontré que en esos años la educación particular era muy buena, el nivel educacional era muy alto, uno salía muy bien preparado... y era el ideal un colegio particular para que los niños tuvieran una buena base”*. Sin embargo, la negativa de los colegios particulares por aceptar a Estefanía, la llevan a un largo periodo, como señala: *“Dos meses, tres meses... buscando en todo Puente Alto un colegio donde aceptarían a niños con problemas de lenguaje o saliendo de un jardín de*

Elección por promoción personalizada (Continuación)

lenguaje". Su principal preocupación, en esta etapa, era encontrar una escuela que contara con un equipo profesional capaz de apoyar al desarrollo de su hija. En medio de su proceso de búsqueda, se entera que: "El colegio XX tenía programa de integración". Acude al establecimiento, conversa con la directora, Estefanía realiza un examen de admisión y ella una entrevista personal, hasta quedar aceptada. Su enorme satisfacción con el colegio elegido responde a su noción respecto de una buena escuela: por una parte, éste "Cuenta con personal acorde, desde orientador, psicopedagogo, sicólogo una vez a la semana, fonoaudiólogo... (Lo ideal es) Que el colegio tenga todos los profesionales para que los niños no tengan que salir del colegio a terapias externas, porque es agotador" y, al mismo tiempo, existe una preocupación y calidez humana desde el colegio hacia los alumnos: "En el colegio de mi hija hay cinco inspectores, un inspector general, está la subdirectora y está la directora y se sabe el nombre, o los apellidos de los niños... han recuperado eso: el ir atendiendo, el ir observando, el reconocer a los niños".

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA REVALIDAR LA EDUCACIÓN PÚBLICA

El estudio que se presenta introduce variados aportes de relevancia a la investigación sobre *parental choice* en el país. Al mismo tiempo, otorga una nueva perspectiva al tema de la segregación del sistema educativo y permite abrir distintos ámbitos dentro de los cuales es posible emprender esfuerzos por revalidar la educación pública.

Una de las principales conclusiones de la investigación es que las familias, deliberadamente o no, matriculan a sus hijos en función de sus representaciones sociales sobre la importancia o sentido de la educación, los atributos de un buen colegio y las imágenes que tienen de la oferta de establecimientos escolares. En coherencia con la literatura internacional, permite concluir que la inequidad y segregación en el sistema educacional responde no sólo a atributos propios de su diseño como ha puntualizado el debate sobre el tema, sino además, a las estrategias y patrones de elección que despliegan las familias, fuertemente arraigados en su posición dentro de la estructura social y el capital cultural que disponen. En este sentido, son efectivamente las familias que cuentan con más información, medios económicos y aspiraciones educacionales para sus hijos, las que buscan distanciarse de aquellos colegios a los que asisten alumnos con estilos de vida que consideran "no adecuados" para sus hijos y que presentan condiciones básicas de normalización precarias.

Un segundo aporte relevante del estudio es la verificación de que la elección de establecimiento escolar no es una decisión de un momento, sino que representa un proceso con etapas, cuya duración, protagonistas y razones, varían según estrato social, contexto cultural y representaciones sociales a las que adhiere la familia. La literatura preexistente definía dos etapas

en este proceso. Este estudio, sin embargo, constata que los apoderados no cierran su proceso de búsqueda al momento de la elección y aceptación de un establecimiento, sino que siguen de manera permanente recopilando antecedentes e información sobre el colegio elegido y otros más. Esto revela la importancia de una tercera etapa de validación del establecimiento elegido, acumulación de nuevos antecedentes, consideración de alternativas y, si la familia lo decide, cambio de colegio.

En tercer lugar, se concluye que el concepto de calidad para las familias, es decir, su definición respecto de un buen/mal colegio incluye al menos cuatro dimensiones: existencia de normas y disciplina; buena convivencia; preocupación de los docentes por los estudiantes y acogida del colegio a la familia; y, entrega simultánea de aprendizajes y formación de valores. Queda manifiesto también que los aprendizajes son sólo una de las dimensiones de interés para las familias y, que al buscar información sobre dicho aspecto, las familias se encuentran lejos de utilizar los indicadores oficiales: SIMCE. La confianza atribuida a dicha prueba es bastante débil por parte de las familias. Los apoderados poseen indicadores “*calientes*” sobre la calidad del aprendizaje que una escuela entrega. De hecho, la investigación da cuenta no sólo, en concordancia con la literatura, de la primacía de las redes sociales como fuentes de información sobre establecimientos, sino que además, le otorga centralidad a una fuente poco comentada por la bibliografía y que corresponde a la observación directa y primaria de las escuelas.

Un último punto clave del estudio fue la identificación de la visión que las familias tienen sobre el sector municipal de educación. Este sector se asocia con atributos positivos y negativos. Ciertamente, la mirada más crítica se encuentra en los apoderados de clase media, quienes centran su visión sobre este sector asociándolo a un cierto tipo de alumnos –vulnerables, con problemáticas conductuales severas– que impiden el logro de un clima de socialización y escolarización esperado para sus hijos. Se hace alusión así también, al escaso liderazgo de directivos y docentes para mantener establecimientos ordenados y que provean condiciones de normalización y seguridad mínimas para sus alumnos. Es crucial en este ámbito dar cuenta, a su vez, que las familias de Puente Alto, municipio que destaca por su gestión educativa local, perciben la preocupación y atención que se le brinda a la educación de dicho sector, y mantienen una visión menos negativa de ésta que sus pares.

Es en base a estas distintas conclusiones, que el estudio abre algunos caminos para emprender la tarea de la revalidación de la educación pública municipal para las familias.

Avanzar en esta línea requiere, no sólo de una decisión de Estado mayor, que implica revisar la normativa con cuidado, hacerla cumplir, destinar montos significativos de recursos públicos, acompañado de un trabajo colaborativo importante de fortalecimiento de los sostenedores de la educación pública de gestión local y de la relación de éstos con sus colegios. Lo anterior cobra validez en la medida que se demostró que los apoderados perciben la gestión educativa local y valoran los avances y atención que los sostenedores le brindan.

Es primordial, a su vez, que la política educativa conecte los distintos atributos de calidad y preferencias de las familias con la información oficial que entrega respecto de los establecimientos educacionales. La conceptualización de calidad que se manejan a nivel ministerial por medio del SIMCE, no satisface este requisito ni aparece como un indicador confiable.

Finalmente, es importante señalar que los resultados de este estudio, como suele suceder, llaman a profundizar variados temas. En primer lugar, continuando directamente en la línea de este estudio, se sugiere ampliar la muestra de modo tal de poder estudiar con el debido detalle la elección de un colegio fuera de la comuna, particularmente, en la transición a la enseñanza media. En este momento, además, urge profundizar en el tema, abordando de forma específica, el rol del estudiante, sus pares y sus profesores de básica en la elección. En este estudio sólo se hizo una entrevista grupal por comuna a estudiantes, fuente de información, como se pudo apreciar, claramente insuficiente y que en parte explica la debilidad del estudio respecto a ese momento de elección de colegio.

En segundo lugar, considerando la presencia marcada de dos enfoques distintos para abordar el tema –el cuantitativo-econométrico y el cualitativo centrado en el desarrollo de procesos de decisión– se recomienda la realización de un estudio mayor que combine ambos enfoques e incorpore en su equipo a economistas y educadores, sociólogos y/o antropólogos. Sería magnífico contar con financiamiento que permitiera diseñar y realizar un estudio longitudinal cuanti-cualitativo que permita hacer un seguimiento de la “migración” o “rotación” entre establecimientos educacionales y profundizar, cualitativamente, en los factores y procesos anclados en la familia, en el colegio de origen, en la comunidad y en el alumno que están detrás.

En tercer lugar, la relación escuela/liceo-familia surge como un tema de alta importancia al momento de elegir un colegio y, también, en el contenido que las familias dan al término “calidad de la educación”. Éste es un tema bastante olvidado como tópico de estudio en el país. Además, nuestros trabajos de campo en escuelas y liceos sugieren que es un asunto marcado por “fantasmas” o “prejuicios” recíprocos. Los profesores visualizan negativamente a las familias (mal constituidas, sin reglas y control sobre sus hijos, sin la entrega del apoyo que ellos necesitan para estudiar, que no asisten a las reuniones a las que las citan, etc.) y éstas reclaman a los colegios, como se apreció en este estudio, que no las escuchan, que las reuniones son poco útiles y sólo para retarlas o reclaman sobre la conducta del hijo /a o para solicitar recursos, que quisieran apoyo del colegio para ellas, para apoyar el estudio de sus hijos, etc. Claramente, hay una situación de incomunicación entre estos dos actores, ambos esenciales para la educación de los niños y jóvenes. Mientras no se reconozca y se haga ver lo absurdo y peligroso de esta situación de incomunicación y recriminación recíproca, será difícil avanzar. La identificación y difusión de situaciones que reflejen relaciones fluidas y convergentes entre estos dos actores y de caminos para lograrlo, sería un aporte importante a la solución de esta problemática.

Un cuarto tema que debiera abordarse, aunque acá el desafío es más comunicacional que de investigación, es el siguiente: ¿cómo borrar dos imágenes y creencias extendidas en familias del estrato bajo: por un lado, la que sostiene que el derecho a reclamar sólo se tiene cuando se paga el colegio y, la segunda que sostiene que los colegios que exigen pago son más ordenados y estrictos que aquellos que no lo hacen y reciben a alumnos “mejor portados”?

Un quinto tema es de información. ¿Qué hacer para que la información más fría sobre los colegios, en particular sobre SIMCE, sea mejor comprendida, vista como confiable y utilizada por las familias? En esta perspectiva, se sugiere, de un lado, observar cómo esta información se difunde hoy en día en los colegios, quién lo hace, con qué instrumentos y lenguaje y si lo que se hace responde o no a las inquietudes que traen los apoderados. Se sugiere elaborar un seguimiento detallado de una iniciativa de difusión de cartillas sobre el SIMCE elaboradas por el Programa de Políticas Públicas de la UC. El tema de la información también debe ser revisado por los sostenedores municipales de educación y generar mecanismos novedosos que permitan difundir a la comunidad local los logros y beneficios de la educación pública municipal y las alternativas que existen dentro de esta oferta. Sería óptimo, en este sentido, indagar en la recepción de las familias sobre las prácticas que algunos de éstos llevan a cabo, y que han –al parecer– tendido a disminuir la fuga de matrícula (p.e. caso de la comuna de Colina y su sistema de transporte público gratuito para colegios municipales), de modo de rescatar, dentro de este sector, iniciativas exitosas.

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, Jean Claude (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán, México.
- Aedo, C. y Sapelli, C. (2001). *El sistema de vouchers en educación: Una revisión de la teoría y evidencia para Chile*. Manuscrito no publicado.
- Angrist, J., Bettinger, E., Bloom, E., King, E., Kremer, M. (2002). Vouchers for Private Schooling in Colombia: Evidence from a Randomized Natural Experiment. *American Economic Review*, Vol. 92 (5), pp. 1535-1558.
- Arenas, A. (2004). Privatization and vouchers in Colombia and Chile. *International Review of Education*, Vol.50, n°3/4, pp. 379-395.
- Asesorías para el Desarrollo (2008): *Estudio Diagnóstico de la Demanda y Oferta Educativa en la Comuna de Talagante*. Consultoría realizada para la Corporación Municipal de Talagante.
- Asesorías para el Desarrollo (2004): *Informe Final*. Consultoría realizada para la Fundación Nacional del Comercio para la Educación (COMEDUC).
- Atria, F. (2009). ¿Qué Educación es “Pública”? *Estudios Sociales N° 117*, Corporación de Promoción Universitaria (CPU), Santiago, Chile.
- Ball, S. (1993). Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the UK and the USA. *British journal of sociology of education*. Vol. 14, n° 1, pp. 3-19.
- Ball, S., Vincent, C. (1998). ‘I heard it on the grapevine’: ‘Hot’ knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 10, n°3.
- Ball, S., Bowe, R. y Gewirtz, S (1995). Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class context. *The sociological Review*.
- Belfield, C., Levin, H. (2002). The effects of competition between schools on educational outcomes: A review for the United States. *Review of Educational Research*, Vol. 72, n°2, pp. 279-341.
- Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Revista pensamiento educativo*, Vol. 40, n° 1.
- Bellei, C., Pérez, I.M., Muñoz, G., y Raczynski, D. (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza, Unicef, Santiago, Chile.
- Böhlmark, A., Lindhal, M. (2008). Does school privatization improve educational achievement? Evidence from Sweden’s voucher reform. *Institute for the study of labor*, Discussion paper n°3691.
- Bowe, R., Ball and Gewirtz (1994). “Parental Choice, Consumption and Social Theory: The Operation of Micro-Markets in Education”, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 42, N°1, Special Edition: Educational Policy Studies, pp-38-52.
- Bowe, R., Gewirtz, S. y Ball, S. Captured by the discourse? Issues and concern in researching ‘parental choice’. *British Journal of Education*. Vol. 15, N° 1, pp.63-78.

- Brighthouse, H. (2008). "Educational Equality and Varieties of School Choice" en F. Lubienski (ed.) *School Choice Policies and Outcomes*, Albany, State University of New York Press: 41-60.
- Bryk, A.; B. Schneider (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Brunner, J. J (2007). *La educación en la percepción de la gente*. Universidad Diego Portales.
- Brunner, J.J., Elacqua, G., González, S., Montoya, A., Salazar, F. (2006). *Calidad de la educación, claves para el debate*. RII Editores, UAI, Chile.
- Carnoy, M. (1998). National voucher plans in Chile and Sweden: Did privatization reforms make for better education? *Comparative education review*, Vol. 42, nº3, pp. 302-337.
- Carnoy, M. (2001). *School Vouchers: Examining the evidence*. Economic Policy Institute, Washington DC.
- Casen (2006). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, Educación*. MIDEPLAN, Gobierno de Chile.
- Chubb, J.E.; Moe, T. M. (1990). *Politics, Markets and America's Schools*. Washington, D.C.: The Brookings Institution
- Chumacero, R., Gómez, D., Paredes, R. (2008). I would walk 500 miles (if it paid): Vouchers and school choice in Chile. Presented at the Latin America Econometrica Society, Rio, Brazil, 2008. (Por publicarse)
- CIDE (2008). *Encuesta a Actores del Sistema Educativo*. Universidad Alberto Hurtado.
- Coleman, S.J. (1990). *Equality and Achievement in Education*. Westview Press.
- Contreras, D., Bustos, S., Sepúlveda, P. (2007). When schools are the ones that choose: the effect of screening in Chile. *Serie documento de trabajo, nº 242*. Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Córdoba, C. (2006). Elección de escuela en sectores pobres de Chile. Simposio: Políticas educacionales y gestión de sistemas escolares -PENS/EDU-1.
- Dijkstra, A., Dronkers, J., Karsten, S. (2001). Private school as public provision for education: School choice and marketization in The Netherlands and elsewhere in Europe. National center for the study of privatization in education, Occasional Paper nº20.
- Elacqua, G. y Fábrega, R. (2006). El consumidor de la educación: el actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile. En *Educación y brechas de equidad en América Latina*, Tomo II, p353-398, PREAL.
- Elacqua, G., Schneider, M., and Buckley, J. (2006). School Choice in Chile: Is it Class or the Classroom? *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol.25, N 3, pág. 577-601.
- Elacqua, G. (2008). Enrollment practices in response to vouchers: Evidence from Chile. No publicado.
- Elacqua, G. (2009). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. Documento de trabajo CPCE, nº 10.
- Erisen, E., Elacqua, G. (2006). Selling schools: Does school choice create incentives for schools to use marketing activities? The case of Chile. No publicado.

- Evans, P. (2004a). "Development as Institutional Change: The Pitfalls of Monocropping and the Potentials of Deliberation", *Studies in Comparative International Development* 38: 30-52.
- Evans, P. (2004b). "The Challenges of the 'Institutional Change': Interdisciplinary Opportunities in Development Theory", in *The Economic Sociology of Capitalist Institutions*, edited by V. Nee and R. Swedberg. Princeton, NJ: Princeton, University Press.
- Friedman, M. (1955). *The Role of Government in Education*. Economics and the Public Interest, ed. Robert A. Solo, by the Trustees of Rutgers College in New Jersey. Reprinted by permission of Rutgers University Press.
- Friedman, M. (2005). Free to choose. *The Wall Street Journal*.
- Fuller, B; Elmore, R. (1998) (editors). Who chooses? Who loses? Culture, institutions and the unequal effects of school choice. Teachers College Press.
- Gallego, F. (2002). Competencia y Resultados Educativos: Teoría y Evidencia para Chile. *Cuadernos de Economía*, Vol. 39, nº 118, pp. 309-352.
- Gallego F; Hernando A. (2007). School choice in Chile: Looking at the demand side. Unpublished.
- García Canclini, N. (2005). *La globalización imaginada*. Paidós, Buenos Aires.
- Glazerman, S.M. (1998). School Quality of Social Stratification: The Determinants and Consequences of Parental School Choice. American Educational Research Association.
- Goldring, E.; Shapira, R. (1993). Choice, empowerment and involvement: What satisfies parents? Educational evaluation and policy analysis, Vol. 15, nº 4, pp. 396-409.
- Granovetter, M. (1985). Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness, *American Journal of Sociology* 91: 481-510.
- Hastings, J. S., Van Weelden, R., Weinstein, J (2007). Preferences, information and parental choice behavior in public school choice. NBER Working Paper Series. Nº 12995.
- Henig, J. (1996). The local dynamics of choice: Ethnic preferences and institutional responses. In B. Fuller, R. Elmore, & G. Orfield, (Eds.), *Who chooses, who loses? Culture, institutions, and the unequal effects of school choice*, Teachers College Press.
- Heyneman, S. (2009). International Perspectives on School Choice. *Handbook of Research on School Choice*. M. Berends, M. Springer, D. Ballou and H. Walberg, Routledge: 79-96.
- Hoxby, C. (2000). Does Competition Among Public Schools Benefit Students and Taxpayers? *American Economic Review* 90 (5), December, 1209-38.
- Hoxby, C. (2003). School choice and school competition: Evidence from the United States. *Swedish economic policy review*, Vol.10, pp.11-67.
- Hsieh, C., Urquiola, M. (2006) The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program. *Journal of public economics*, 90, pp. 1477-1503.
- Jacob, B., and Lefgren, L. (2007). What Do Parents Value in Education? An Empirical Investigation of Parents' Revealed Preferences for Teachers. *Quarterly Journal of Economics*, November, Vol. 122, No. 4, Pages 1603-1637.

- Jencks, C. (1972) *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in América*.
- Jencks, C. (1970). "Giving Parents Money for Schooling: Education Vouchers."
- Jencks, C. (1966). Are the public schools obsolete? The public interest, Winter pp. 18-27.
- Jencks, C. (1966). Who should control education? *Disent*, March-April, pp. 145-163.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómeno, concepto y teoría, en Moscovici, S., *Psicología Social II*. Editorial Paidós, Barcelona. España.
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras, en D. Jodelet y Alfredo Guerrero, *Develando la Cultura*. Estudio en representaciones sociales, México, UNAM, pp. 7 – 30.
- Karsten, S. (1999). Neoliberal reform in The Netherlands. *Comparative education review*, Vol. 35, n°3, pp. 303-317.
- Ladd, H. (2002). School voucher: A critical View. *The journal of economics perspectives*, Vol. 16, n° 4, pp. 3-24.
- Ladd, H., Fiske, E. (2001). The uneven playing field of school choice: Evidence from New Zeland. *Journal of policy analysis and management*, Vol. 20, n° 1, pp. 43-63.
- Ladd, H. F., E. Fiske, et al. (2009). "Parental Choice in the Netherlands: Growing Concerns About Segregation" ponencia presentada en Seminario sobre School Choice and School Improvement: Research in State, District and Community Contexts. Vanderbilt University, October 25-27, 2009.
- Lankford, H.; Wyckoff, J. (1997). "The Effect of School Choice and Residential Location on the Racial Segregation of K-12 Students." Unpublished Paper, University of Albany.
- Larrañaga, O. y otros (2009) "El sector municipal en el sistema de educación chileno" en Marcel y Raczynski (eds.) *La Asignatura pendiente. Claves para la Revalidación de la Educación Pública de Gestión Local en Chile*, Uqbar editores y Cieplan, Santiago, Chile.
- Levin, H. (1998). Educational vouchers: Effectiveness, choice and costs. *Journal of policy analysis and management*, Vol. 17, n°3, pp. 373-392.
- Levin, H. (2002). A comprehensive framework for evaluating educational vouchers. National center for the study of privatization in education, Occasional Paper n°5.
- Lubienski, C. (2007). Marketing schools: Consumer goods and competitive incentives for consumer information. *Education and urban society*, Vol. 40, n° 1, pp. 118-141.
- Maddus, J. (1990). Parental choice of school: What parents think and do. *Review of Research in Education*, Vol. 16, pp. 267-295.
- Marcel, M., y Raczynski, D. (eds.) (2009). *La Asignatura Pendiente. Claves para la Revalidación de la Educación Pública de Gestión Local en Chile*. Uqbar Ediciones y CIEPLAN, Santiago, Chile.
- McEwan, P. (2000). The potencial impact of large-scale voucher programs. National center for the study of privatization in education, Occasional paper n°2.
- McEwan, P., Carnoy, M. (2000). The effectiveness and efficiency of private schools in Chile's voucher system. *Educational evaluation and policy analysis*, Vol. 22, n°3, pp. 213-239.

- McEwan, P., Urquiola, M., Vegas, E. (2008). School Choice, Stratification, and Information on School Performance: Lessons from Chile. *Economía* 8 (2), pp. 1-27.
- Milwaukee Parental Choice Program, Department of Public Instruction, Wisconsin. <http://dpi.wi.gov/sms/choice.html>
- Miron, G. (1996). Free choice and voucher transform schools. *Educational Leadership*, Oct. 1996; 54; 2, pp. 77.
- Morales, V., Bojacá, B. (2002). *¿Qué hacemos los profesores cuando hablamos en el aula?.* Colombia: Colciencias.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público.* Buenos Aires, Editorial Huemul S.A.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales.* Editorial Paidós. Barcelona. España.
- Narodowski, M. y Gómez Schettini, M. (2007) (compiladores). *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social.* Prometeo Libros, Buenos Aires.
- Navarro, L. (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar.* IPE.
- North, D. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- OECD (2007). *No More Failures. Ten Steps To Equity in Education,* OECE, Paris.
- Plank, D.N. (2010). "Book Review" en pp. 142-145 *Comparative Education Review*, Febrero. El autor en estas páginas comenta dos libros recientes: *The Globalization of School Choice?* (editado por M.Forsey, S. Davies y G. Waldford, publicado en 2008 por Oxford: Symposium Books) y *School Choice Internacional: Exploring Public-Private Partnerships* (editado por R. Chakrabarti y P.E. Peterson, publicado en 2009 por Cambridge, MA: MIT Press).
- PNUD (2002). *Nosotros los chilenos: un desafío cultural.* Informe Desarrollo Humano en Chile.
- PNUD (2004). *El poder, ¿para qué y para quién?* Informe Desarrollo Humano en Chile.
- Portes, A. (2006). "Instituciones y desarrollo: una revisión conceptual", *Cuadernos de Economía*, v. XXV, n. 45, Bogotá, páginas 13-52.
- Portes, A.; Smith, D. (2007). *Institutions and Development in Latin América: A Comparative Analysis.* Princeton: Working Paper Series, Center for Migration and Development, Princeton University.
- Programas de Políticas Públicas (2008). "El Rol de la Información en la Educación: Entrega de Información Concreta sobre Indicadores de Resultados Educativos de Establecimientos Educativos Subvencionados a Padres y Apoderados", Varios autores, Informe Final Extendido, Pontificia Universidad Católica, Santiago, Chile.
- Raczynski, D., y Muñoz, G. (2005). *Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Condiciones de Pobreza en Chile,* Ministerio de Educación, Chile.
- Rizvi, F (2006). *Globalisation, Societies and Education. Imagination and the globalization of educational policy research.* Universidad de Illinois, Estados Unidos.
- Rojas M.T. (2005) "La persistencia de la inequidad escolar en Chile. Una panorámica de las creencias de diversos actores educativos". *Revista de Docencia* N° 25, Colegio e Profesores, Santiago, Chile.

- Rojas, M.T. (2006). “Las familias, el Estado y la equidad escolar”, *La Nación*, Jueves 21 de Septiembre.
- Rouse, C. (1998). Private school vouchers and student achievement: An evaluation of the Milwaukee Parental Choice Program. *The Quarterly journal of economics*, Vol. 113, nº 2, pp. 553-602.
- Salinas, D. y Raczynski, D. (2009). “¿Cómo se hace realmente gestión educativa municipal?”, en Marcel y Raczynski (eds.) *La Asignatura pendiente. Claves para la Revalidación de la Educación Pública de Gestión Local en Chile*, uqbar editores y Cieplan, Santiago, Chile.
- Saporito, S., and Laureau, A. (1999). School Selection as a Process: The Multiple Dimensions of Race in Framing Educational Choice. In *Social Problems*, Vol. 46, No. 3 (Aug.), pp. 418-439.
- Sapelli, C., Torche, A. (2002). Subsidios al Alumno o a la Escuela: Efectos sobre la elección de los colegios públicos. *Cuadernos de Economía*, Año 39, Nº 117, pp. 175-202.
- Sapelli, C., Vial, B. (2002). The performance of private and public schools in the Chilean voucher system. *Cuadernos de Economía*, Vol. 39, nº 118, pp. 423-454.
- Sapelli, C., Vial, B. (2005). Private vs Public voucher schools in Chile: New evidence on efficiency and peer effects. Documento de Trabajo IE-PUC, nº289.
- Sapiains, R., Zuleta, P. (2001). Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. Ex-escuela y juventud popular: La escuela desde la desescolarización. *Revista Última Década*. Nº 15. Pág. 53-72
- Schneider, M., and Buckley, J. (2002). What do parents want from schools? Evidence from the Internet. *Educational evaluation and policy analysis*, Vol. 24, nº2, pp. 133-144.
- Schneider, M., Teske, P., Marschall, M. (2000). *Choosing Schools. Consumer Choice and the Quality of American Schools*, Princeton University Press.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Anchor Books.
- Taylor, Charles (2004). *Modern social imaginaries*, Durham, Duke University Press.
- Tiramonti, G. (2007). Subjetividades, pertenencias e intereses en el juego de la elección escolar, en: Narodowsky, M., y Gómez Schettini, M., *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Prometeo, Buenos Aires.
- Valenzuela, J.P. (2008). “Evolución de la Segregación Socioeconómica de los Estudiantes Chilenos y su Relación con el Financiamiento Compartido”. Proyecto FONIDE Nº: FIE_211.
- Valenzuela, J.P. (2009). “Evolución de la segregación socioeconómica y su relación con el financiamiento compartido: el caso chileno”, en Fondo de Investigación en Educación, FONIDE, Selección de Investigaciones Primer Concurso FONIDE: Evidencias para Políticas Públicas en Educación, pp.231-284, MINEDUC.
- Van Zanten, A. (2002). La mobilisation stratégique et politique des savoirs sur le social: le cas des parents d’élèves de classes moyennes. *Education et Société*, nº9, pag. 39-52.
- Van Zanten, A. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, 16, 245-278.

- Veleda, C. (2007). Entre querer y poder. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense. En Narodowski y Gómez Schettini (compiladores), Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social. Prometeo Libros, Buenos Aires.
- Vittieritti, J. (1999). Choosing equality: School Choice, the Constitution, and Civil Society. Brookings Institution Press.
- Wells, A. S. (1993). Time To Choose: America at the Crossroads of School Choice Policy. New York, Hill and Wang.
- Wells, A.S. (1996). African American Student's View of School Choice. In Who Chooses? Who Loses?: Culture, Institutions and the Unequal Effects of School Choice, Fuller, Elmore and Orfield (editors). Teachers College Press.
- Wylie, C. (1998). Can voucher deliver better education? A review of the literature, with special reference to New Zealand. New Zealand council for educational research.





Fuente: MINEDUC

Prácticas pedagógicas virtuosas: los casos de docentes de Liceos Prioritarios de la región de Valparaíso (Chile)

**Carolina Guzmán
Valenzuela**

Investigador Principal

**Verónica Rodríguez
Francisco Imbernon
Muñoz**

**Cecilia de la Cerda
Claudia Carrasco**

Investigadores
Secundarios

**Universidad de
Valparaíso**

Institución Adjudicataria

RESUMEN

Este artículo tiene como finalidad dar a conocer los resultados del estudio sobre prácticas pedagógicas virtuosas de docentes que trabajan en establecimientos educacionales adscritos al Programa Liceos Prioritarios. Concretamente, nos centramos en las manifestaciones de aquel conocimiento profesional (en sus ámbitos pedagógico y didáctico) que habilita a los docentes para llevar a cabo una actuación docente experta, así como, en el proceso de acción y razonamiento pedagógico que permite ponerlo en marcha. Para ello, hemos trabajado en torno al constructo denominado “Conocimiento Didáctico del Contenido” (Shulman, 1986; Marcelo, 1993), el cual permite al docente promover un aprendizaje con sentido en los estudiantes, como también, comprender elementos contextuales específicos que enmarcan la docencia en establecimientos educativos de carácter público.

Esta investigación fue abordada desde un enfoque fenomenológico que nos permitió comprender el fenómeno de estudio desde los propios actores educativos. La estrategia de investigación utilizada fue el estudio de casos (Stake, 1999); así, a través de un cuidadoso proceso de selección, se invitó a participar a ocho docentes de los Liceos focalizados como Prioritarios: Pedro de Valdivia de La Calera y A-2 de Cabildo de la región de Valparaíso. En cuanto a las técnicas de recolección de datos, se llevaron a cabo observaciones de las clases de los profesores, entrevistas en profundidad con éstos y focus groups con sus estudiantes. Los datos fueron analizados a través del proceso de las comparaciones constantes (Glaser y Strauss, 1967).

Los resultados y conclusiones de este estudio guardan relación con la estructura y manifestaciones del conocimiento profesional docente en el aula en general, y en sus ámbitos didáctico-pedagógico, en los modelos de razonamiento y acción pedagógica y en las fuentes que permiten desarrollar el conocimiento didáctico del contenido. Finalmente, proponemos algunas orientaciones para las políticas públicas relacionadas con la formación docente inicial y permanente.

Palabras clave: Conocimiento profesional docente, conocimiento didáctico del contenido, liceos prioritarios.

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación abordó uno de los cuatro ámbitos programáticos de la Reforma Educacional Chilena, específicamente, el relativo al fortalecimiento de la profesión docente. El eje central de la Reforma en curso y la política pública en educación consiste en el logro de la calidad y equidad en el sistema escolar, de modo que sea posible disminuir la brecha entre los quintiles más ricos y más pobres, respecto al logro de resultados de aprendizaje. Este elemento tiene especial relevancia en el nivel de enseñanza media en establecimientos de dependencia municipal, en donde variables psicosociales y culturales impactan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, cabe señalar que resulta fundamental para las políticas públicas en educación, indagar en los procesos de construcción del ejercicio competente de la enseñanza en contextos escolares considerados de alta complejidad, desde el mismo sujeto a cargo de ello, es decir, el docente, y desde quien también participa activamente de este proceso: los estudiantes. A partir de aquí es posible contribuir con orientaciones a la formación inicial y continua del docente de enseñanza media con el fin de avanzar en el fortalecimiento de la profesión docente, estableciendo lineamientos construidos sobre la base de las propias fortalezas de los espacios educativos de alta complejidad.

Este estudio tuvo como finalidad describir, analizar e interpretar el proceso mediante el cual los docentes adquieren y elaboran el conocimiento profesional que habilita para un ejercicio competente de la enseñanza. De manera específica, nos centramos en el constructo denominado “Conocimiento Didáctico del Contenido”, el cual permite al docente promover un aprendizaje con sentido en los estudiantes¹ de establecimientos públicos de educación media, que han sido focalizados como liceos prioritarios dado que estos profesores se encuentran ejerciendo su profesión en establecimientos de alta complejidad, que atienden a la población más vulnerable y de los quintiles más pobres, con bajos resultados educativos y débiles condiciones institucionales, lo que requiere un análisis particular y pormenorizado. Asimismo, conocidas las vías a través de las cuales el profesor adquiere y construye un conocimiento referido a su práctica docente, concluimos el trabajo con una serie de orientaciones y guías de reflexión para la formación –inicial y permanente- del profesorado de educación media, especialmente, en el contexto de la educación pública del quintil más pobre.

No obstante, no fue nuestra pretensión identificar principios y regularidades generales. Coincidimos con Erickson (1989) al considerar que la enseñanza eficaz se produce en circunstancias particulares y concretas de la práctica de un profesor específico con un conjunto determinado de alumnos, “ese año”, “ese día” y “en ese momento”. Por tanto, no deseamos finalizar esta investigación con la simple emisión de un listado de comportamientos docentes estandarizados y generalizables a la profesión docente. Más bien nos acercamos a las experiencias, conocimientos y creencias que resultan útiles para su práctica.

1 - Para evitar dificultades en la lectura de este artículo y como una forma de simplificar su redacción, cuando hablamos de “los jóvenes”, nos referimos tanto al colectivo masculino como femenino de estudiantes; lo mismo sucede cuando hagamos alusión a “los profesores”, “los docentes”, etc.

Bajo nuestro punto de vista, los resultados de esta investigación ayudarán a difundir casos de “buenas prácticas” entre la comunidad educativa. Pero más allá de una diseminación de la mera descripción de éstas, pensamos que este estudio nos permitirá poner a disposición de la comunidad algunas de las claves teóricas y operativas que permiten la excelencia en la enseñanza, concretamente, aquellas que distinguen a los buenos docentes en liceos públicos de alta complejidad.

2. ANTECEDENTES BIBLIOGRÁFICOS

No obstante, no fue nuestra pretensión identificar principios y regularidades generales del conocimiento profesional docente, debido a la gran diversidad de enfoques teóricos que coexisten (Angulo Rasco, 1999), la pluralidad de aproximaciones metodológicas o la obvia fragmentación de un campo de investigación todavía emergente (Barquín Ruiz, 1991).

En su completa revisión del tema del conocimiento profesional del docente, Montero (2001), sostiene que el término “aprender a enseñar” posee diversos significados: el proceso total de formación del profesorado, el desarrollo del docente o su socialización profesional. Para esta autora, es éste un término paraguas que integra una serie de supuestos acerca de lo que los profesores están o deberían estar aprendiendo, los efectos de los programas de formación o el aprendizaje de cómo suceden los cambios en la enseñanza. Esta situación ha hecho que bajo ese término coexistan estudios muy diversos entre sí (Angulo Rasco, 1999) que pueden ser agrupados en cuatro grandes categorías:

1. Estudios sobre el procesamiento de la información (Yinger, 1982; Shavelson y Stern, 1983). Aquí se sitúan los modelos cognitivos de procesamiento de la información centrados en los procesos mentales de planificación y toma de decisiones del docente.
2. Estudios sobre el conocimiento práctico (Schön, 1983; Connelly y Clandinin, 1990; Mingorance, 1991). Pretenden comprender lo que los docentes conocen como resultado de su experiencia en cuanto docentes. Se incluyen análisis sobre el conocimiento personal, estudios ecológicos, sobre teorías implícitas y acerca del conocimiento del aula, así como también, una vertiente focalizada en el ejercicio práctico de la enseñanza, su complejidad e incertidumbre como las capacidades para reflexionar en torno a éste con el fin de optimizarlo.
3. Estudios sobre el conocimiento didáctico del contenido (Grossman, 1990; Carlsen, 1999; Magnusson, Krakcij y Borko, 1999; Smith, 2000; Halim y Subahan, 2002; Climent y Carrillo, 2003; Grossman, 2005; Shulman, 2005). Intentan conocer cómo el profesor representa su materia y la transforma en estructuras didácticamente relevantes y comprensibles para los educandos.
4. Estudios sobre el conocimiento experto (Berliner, 1986; Sternberg y Horvath, 1995). Buscan conocer la estructura del conocimiento del profesor experto, su naturaleza y los elementos que permiten definir la gran variabilidad existente en la enseñanza experta.

Parten de la idea que la práctica de los expertos y su modo de construir un conocimiento para la enseñanza, podría ser un referente ineludible para la formación del profesorado.

Estas aproximaciones, algunas de ellas más formalizantes y racionalistas (como los estudios sobre el procesamiento de la información y de comparación entre expertos y principiantes) y otras, más fenomenológicas y de profundización en el pensamiento, la acción y el conocimiento práctico del docente (como los estudios sobre el conocimiento práctico y el conocimiento didáctico del contenido), han prevalecido hasta la actualidad dando origen a una serie de estudios con abordajes metodológicos dispares y hasta incluso, contrapuestos; lo anterior da una idea clara de la gran variedad a la hora de abordar el complejo fenómeno de la enseñanza. En cualquier caso, los enfoques fenomenológicos – con los cuales coincidimos – han tenido un gran impulso en las últimas décadas ante la necesidad de analizar y comprender las vivencias, percepciones, sentimientos y conocimientos que los docentes activan cuando se enfrentan a las situaciones singulares, inestables y ambiguas de su trabajo cotidiano.

Para esta investigación, cobra especial relevancia el programa de investigación “Desarrollo del conocimiento de la enseñanza” y su “Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica”, dirigido por Lee Shulman (1986) en la Universidad de Standford, uno de los estudios pioneros en definir y conceptualizar el conocimiento “base” que requieren los profesores para un ejercicio competente de la docencia (saber pedagógico). El conocimiento base de la enseñanza no se refiere únicamente a la dimensión conceptual o cognitiva (el saber pedagógico y disciplinar) sino que incluye dimensiones procedimentales e interactivas (saber hacer, esquemas prácticos de enseñanza) que contienen, a su vez, las justificaciones para las acciones (saber por qué). Una primera caracterización de las categorías que componen el conocimiento base para la enseñanza, es ofrecida por Shulman quien señala siete categorías fundamentales: (i) Conocimiento pedagógico general, (ii) conocimiento de los alumnos, (iii) conocimiento de los contextos educativos, (iv) conocimiento del currículo, (v) conocimiento de los fines educativos, (vi) conocimiento de la materia y (vii) conocimiento didáctico del contenido (CDC).

Es este último constructo (CDC) el que adquirió especial relevancia para esta investigación. El CDC implica la capacidad del docente de encontrar nuevas representaciones del contenido que tengan virtualidad didáctica, fruto de un largo proceso y que algunos autores sitúan como propio de los docentes expertos (Berliner, 1986). Es importante destacar que ese conocimiento no consiste únicamente en disponer de un elevado número de ejemplos, analogías o representaciones, sino que está caracterizado por un razonamiento pedagógico (Wilson, Shulman y Richert, 1987) que facilita la generación de aquellas transformaciones. Para explicar el proceso de elaboración y utilización del conocimiento didáctico del contenido, Shulman (1986) propone su Modelo de Razonamiento Pedagógico y Acción. Según este modelo, el profesorado, con mayor o menor grado de conciencia, transforma el contenido en algo enseñable y comprensible para los alumnos. Una vez determinado el contenido a enseñar, los docentes lo transforman seleccionando los materiales a utilizar, los ejemplos, analogías, explicaciones y metáforas con el fin de adaptar el contenido a los alumnos teniendo en cuenta sus preconcepciones, edad, intereses, etc. Esta operación implica una comprensión que no es

exclusivamente técnica, ni reflexiva; no es sólo el conocimiento del contenido, ni el dominio de las técnicas didácticas. Es una mezcla de todo lo anterior orientada pedagógicamente (Shulman, 1986). En otras palabras, este conocimiento se construye mediante una síntesis idiosincrásica entre el conocimiento de la materia, el conocimiento pedagógico general y el conocimiento de los alumnos y, también se ve afectado, por la biografía personal del profesor. Asimismo, es un conocimiento que se produce “en” la práctica, “desde” la práctica y “para” la práctica, de acuerdo a los planteamientos hechos por Schön (1983).

Algunos autores sostienen que el Conocimiento Didáctico de Contenido es uno de los rasgos que caracterizan al profesorado experto (Shulman, 1986, Mulhall, Berry y Loughran, 2003). Para otros, es el más importante componente del conocimiento base para la enseñanza (Gudmundsdottir, 1990). Consecuentemente, el CDC ha sido ampliamente investigado en el mundo anglosajón centrándose en la figura del profesor de la Educación Secundaria (Grossman, 1990; Carlsen, 1999; Magnusson, Krakcij y Borko, 1999; Gess-Newsome y Lederman, 1999; Smith, 2000; Halim y Subahan, 2002; Grossman, 2005; Shulman, 2005). En España, es preciso hacer mención de los trabajos de Marcelo (1993, 1999), Bolívar (1993), Montero (2001), Climent y Carrillo (2003), Medina Moya (2006a), quienes a través de diversas publicaciones e investigaciones, han dado un impulso importante al estudio del Conocimiento Didáctico del Contenido y a su repercusión en el ámbito de la formación del profesorado.

En lo que respecta a Chile, sólo en los dos últimos años se están llevando a cabo estudios en torno al CDC. Ahora bien, relacionado a esta línea de investigación, en el año 2003 fue propuesto el Marco para la Buena Enseñanza desde el Ministerio de Educación de Chile que ha buscado contribuir al mejoramiento de la enseñanza, transformándose en una guía de apoyo tanto para profesores que se inician en la docencia, como para los más experimentados. Este marco, se ha constituido en la base para la evaluación de desempeño docente de los profesores chilenos.

3. METODOLOGÍA

La naturaleza social, simbólica y no lineal del objeto de estudio y los referentes epistemológicos que como investigadores compartimos, implican que, en nuestro caso, hayamos adoptado un enfoque ontoepistémico que se basan en supuestos cualitativo-fenomenológicos, ecológico-naturalistas y sistémico-complejos. Desde aquí, entendemos que las prácticas humanas sólo pueden hacerse inteligibles accediendo al marco simbólico en el que las personas interpretan sus pensamientos y acciones. Para conocer esos significados constructores de la realidad social, es imprescindible acceder a lo que permanece de modo invariable: el acto de construcción de significados (Giddens, 2000, 34). Asimismo, entendemos que las acciones humanas están parcialmente determinadas por el contexto y ambiente en el que suceden. La suposición que subyace a esta hipótesis es que los fenómenos educativos sólo pueden estudiarse en la vida real donde se producen. Desde esta perspectiva, se afirma que la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje sólo puede ser desentrañada mediante su examen directo, de manera que el ambiente en el que esos procesos se materializan, es la fuente de donde deben obtenerse los datos para su estudio (Schwandt, 2000).

En el caso de esta investigación, este enfoque epistemológico se concretó metodológicamente, en un *estudio de casos múltiple* (Stake, 1999) en el que se utilizaron un conjunto de herramientas intelectuales y de técnicas de recogida, análisis e interpretación de la información en las que la observación persistente, los grupos focales y las entrevistas en profundidad, jugaron un papel central.

Participantes

Los participantes del estudio fueron profesores del Liceo A-2 de Cabildo y del Liceo Pedro de Valdivia de La Calera y sus estudiantes; los docentes fueron seleccionados de acuerdo al procedimiento llamado por Goetz y Le Compte (1988) “selección basada en criterios” y por Patton (1987), “muestreo intencionado”, que consiste en determinar las características de los sujetos que van a participar en la investigación con el fin de obtener toda la información necesaria para el objeto de estudio; por tanto, el muestreo fue opinático e intencional.

En concreto, identificamos profesores de educación media reconocidos como “buenos docentes” por parte de la comunidad educativa, es decir, profesores escogidos por estudiantes y por otros profesores de la misma área disciplinar, por su reconocida preparación y dominio del contenido de enseñanza, por su capacidad de motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje, por su compromiso con la mejora e innovación de la enseñanza y por la obtención de buenos resultados en sus estudiantes. Además de este criterio general, la selección de los participantes se llevó a cabo también, en base a otros criterios más específicos: pertenencia a distintas áreas de conocimiento (humanidades-ciencias) y momento de trayectoria profesional (docentes con poca, mediana o vasta experiencia en el campo docente), con el fin de comprender cómo evoluciona el CDC a lo largo de la trayectoria docente. Asimismo, participaron en la investigación, los estudiantes de estos/as profesores/as, también protagonistas del proceso de

enseñanza-aprendizaje. Los docentes participantes fueron:

Tabla N° 1: profesores participantes en el estudio

LICEO PEDRO DE VALDIVIA DE LA CALERA	LICEO A-2 DE CABILDO
1. Docente de Historia y Geografía Asignatura: Historia y Geografía ² Curso: 1° Enseñanza Media	6. Docente de Lenguaje y Comunicación y Filosofía Asignatura: Lenguaje y Comunicación Curso: 2° Enseñanza Media
2. Docente de Arte Asignatura: Artes Plásticas Curso: 3° y 4° Enseñanza Media	7. Docente de Historia Asignatura: Historia Curso: 2° Enseñanza Media
3. Docente de Física y Matemática Asignaturas: Física y Matemática Cursos: 1° y 3° Enseñanza Media, respectivamente	8. Docente de Matemáticas Asignatura: Matemáticas Curso: 4° Enseñanza Media (especialidad Mecánica)
4. Docente de Química Asignatura: Química Curso: 2° Enseñanza Media (dos cursos pertenecientes a este nivel)	
5. Docente de Compra y Venta Asignatura: Gestión de Compra y Venta Curso: 3° Enseñanza Media (especialidad de Administración)	

2 - Las clases observadas correspondieron en su totalidad, a clases de Geografía y, por tal razón, para evitar confusiones, nos referiremos a este docente como “profesor de Geografía”.

Recogida de información

La recogida de información se estructuró de la siguiente manera:

- a. *Observación no participante*** de las prácticas de enseñanza de cada uno de los/as profesores/as seleccionados. El sistema utilizado para registrar y almacenar los datos observacionales respondió a un sistema narrativo (Evertson y Green, 1989), es decir, seguimos un sistema abierto, específico y respetuoso con las características del contexto y sin categorías prefijadas. A través de este sistema, obtuvimos descripciones detalladas de los fenómenos observados e identificamos principios genéricos y patrones de conducta en situaciones específicas. En total se llevaron a cabo observaciones de 20 horas pedagógicas correspondientes a las clases de los 8 docentes seleccionados (un total de 160 observaciones).
- b. *Entrevistas en profundidad*** a cada uno de los/as profesores/as participantes en el estudio; orientadas a recabar información sobre formas de planificación docente, método didáctico y evaluación de los aprendizajes, formas de comprender y analizar las propias prácticas pedagógicas y cuestiones relativas a las creencias docentes.
- c. *Focus Groups con los estudiantes*** de los profesores observados (8). Orientados a analizar los procesos de enseñanza aprendizaje, las estrategias didácticas utilizadas por los docentes, las relaciones profesor-alumno, el clima de aula, y las visiones y valoraciones de los estudiantes con respecto al aprendizaje con el profesor.

Análisis de la información

Para el análisis de la información se utilizó el método de las comparaciones constantes propuesto por Glaser y Strauss (1967). Éste es un método generativo, constructivo e inductivo en el que se combina la codificación inductiva de categorías con la comparación constante entre ellas. El objetivo final de esta modalidad analítica, es la generación inductiva de constructos que, junto con los núcleos temáticos y las categorías, conforman un entramado conceptual que subsume todos los aspectos de la realidad estudiada y les asigna un sentido y significado nuevos.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado damos cuenta de los principales resultados recabados durante esta investigación. Es preciso señalar que, debido al número de casos estudiados y a la variedad de técnicas de recolección de datos utilizadas, se produjeron cantidades ingentes de información, la cual, en un primer momento fue fragmentada y sistematizada teniendo en cuenta descriptores de baja inferencia. En esta etapa de análisis, obtuvimos los siguientes descriptores de baja inferencia (codes) por cada docente participante:

Tabla N° 2: descriptores de baja inferencia

Docente	Codes totales
1	791
2	542
3	649
4	605
5	671
6	753
7	1468
8	889

En un segundo momento, decidimos establecer relaciones entre los diferentes descriptores de baja inferencia, agrupándolos en núcleos temáticos y buscando sus conexiones con literatura científica actualizada, surgiendo así, el *informe de resultados*. Este informe, de carácter interpretativo, fue más allá de la mera descripción de los datos; supuso un salto cualitativo en la medida en que, a partir de éstos, buscamos significados, relacionamos categorías de bajo nivel inferencial y propusimos núcleos temáticos de un mayor nivel de interpretación a la luz de las teorías existentes que damos a conocer a continuación.

4.1 El conocimiento profesional docente en sus ámbitos pedagógico y didáctico

Las buenas prácticas pedagógicas de docentes de enseñanza secundaria son rápidamente identificables tanto por sus estudiantes, como por sus colegas. Estos profesores se caracterizan por tener no sólo un gran dominio de la materia, sino que además, por ser capaces de enseñar de tal manera de poder promover el aprendizaje de los estudiantes (Shulman, 1986). Según Woods (1987), son profesores con grandes habilidades para contar historias, para interactuar con las personas y que presentan un gran entusiasmo y compromiso por sus prácticas pedagógicas. Consecuentemente, son capaces de llevar a cabo sus clases de tal manera de mantener la atención y la motivación de sus estudiantes quienes se involucran acti-

vamente en su aprendizaje, participan y son activos constructores de su conocimiento. Según la literatura (Shulman, 1986; Grossman, 1990), estos docentes tienen un elevado dominio de la disciplina de su especialidad y, además, poseen la capacidad para transformar este conocimiento en algo enseñable, comprensible para sus estudiantes. Pero también conocen el currículum, el conocimiento previo de sus estudiantes, los principales errores que pueden cometer, el contexto de aprendizaje, etc. (Shulman, 1986).

4.1.1 Aspectos del conocimiento profesional docente asociados al ámbito pedagógico

a. *La estructuración de las clases y su relación con las rutinas en el aula*

Las rutinas de enseñanza consisten en una forma regular y mecánica de proceder que permite actuar de manera veloz, efectiva y con un mínimo gasto de recursos cognitivos; permiten así el flujo de actividad y tienen como función simplificar lo complejo (Wittrock, Clandinin y Connelly en Villar, 1988; John, 2002). Asimismo, muchas de estas rutinas son de tipo inconsciente y permiten al docente echar mano de unas formas de proceder y abordar la complejidad de la clase.

Durante las observaciones, nos pudimos percatar, por ejemplo, cómo todos los docentes participantes de la investigación tenían una forma particular de iniciar su clase: esperando a que los estudiantes ingresaran al aula, saludándolos, instándolos para ordenar el mobiliario y limpiar el aula, e iniciando tareas administrativas como: pasar lista, pedir pases del inspector y escribir en el libro de clases.

OP6N2, 30³ “Ingresa la profesora a la sala y dice: “Vamos a saludar”. Ordena unas mesas y sillas, les indica a unas alumnas, que estaban al final de la sala, sentarse en la segunda fila que estaba desocupada. Dice el nombre de cada uno de los alumnos que están ausentes y pregunta si saben lo que les sucede. Pide que se sienten lo más adelante posible.”

En el transcurso de la realización de tareas administrativas al inicio de la sesión, era frecuente que los docentes estuvieran atentos al manejo y control disciplinar. También lo era el que algunos docentes iniciaran su clase, escribiendo en la pizarra el objetivo de la sesión y solicitando a los estudiantes que hicieran lo mismo.

Por otro lado, durante las clases observadas de algunos de los docentes (especialmente los más experimentados), también pudimos observar que aparecían *ciertas rutinas que indicaban que la clase estaba llegando a su término*: volvían a realizar tareas administrativas, verbali-

3 - Las siglas de los fragmentos presentados corresponden a lo siguiente:

E: entrevista; O: observación; FG: Focus group.

P: profesor; N: número del profesor (1-8); Número-número: número de la línea de inicio y final de párrafo del fragmento tal y como lo señala el programa informático Atlas-ti.

zaban que la sesión estaba finalizando, etc. Una práctica muy habitual durante las clases de varios de los docentes, consistía en revisar los cuadernos de los estudiantes para cerciorarse que hubieran tomado apuntes, resuelto los ejercicios, etc. Esta revisión, en muchas ocasiones, suponía firmar o dejar una marca en estos cuadernos y servía al docente para calibrar si el estudiante había prestado atención durante la clase y, en algunos casos, constituía parte de la evaluación del proceso que llevaba a cabo.

Las rutinas en el aula también incluyeron la *verbalización de una serie de instrucciones sobre las tareas* que serían trabajadas durante la sesión, tanto para la realización de trabajo individual, en grupo o, en el caso de las clases de Lenguaje y Comunicación, para la presentación de disertaciones⁴. Estas instrucciones incluían información generalmente verbal, aunque a veces también escrita, sobre el tiempo destinado a la actividad y los materiales o apoyos didácticos necesarios para la resolución de las tareas.

OP3N4, 85 “Una ve dibujada la tabla, les explica que deben revisar los datos entregados al principio por la guía y deben buscar cuántas veces está escrita la talla. Les aconseja que una vez contabilizados los números los marquen para que después no se confundan con los números ya contabilizados.”

Algunas de estas verbalizaciones sobre instrucciones, a nuestro modo de ver, iban mucho más allá de la entrega de información sobre las actividades, convirtiéndose más bien en la verbalización del pensamiento docente relacionado con la microplanificación. Este tipo de verbalizaciones, que en un principio iban dirigidas a los estudiantes, también eran una forma de guiar la actuación docente y no eran más que la verbalización de sus pensamientos sobre las acciones que tendrían lugar.

b. *Los mecanismos utilizados para captar la atención y promover la motivación en los estudiantes*

La *interrogación didáctica* es uno de los recursos más utilizados en la enseñanza (Litwin, 1997). Consiste en plantear a un estudiante o a un conjunto de éstos, una pregunta sobre un hecho, un conjunto de ideas o un tópico en particular. Es una acción iniciada por el docente que busca, sin embargo, que el estudiante pueda aventurarse a plantear hipótesis, relacionar contenidos, despejar dudas, etc., a partir de lo cual se va construyendo un conocimiento compartido.

Las preguntas efectuadas a los estudiantes por parte de los docentes participantes, podían ser de diferente tipo y tener intencionalidades diferentes. Así por ejemplo, nos encontramos con las *preguntas retóricas* que eran aquellas que en realidad no esperan una respuesta por parte de los estudiantes, sino que más bien, consisten en la verbalización del pensamiento

4 - La mayoría de las clases observadas de la asignatura de “Lenguaje y Comunicación”, consistieron en disertaciones de los estudiantes.

docente para guiar la realización de una actividad y a las cuales, ellos mismos se encargaban de responder.

OP4N9, 85 “La profesora le habla al curso y dice lo siguiente: “Usted se preguntará... si configuración lo vimos en el primer semestre y ahora vemos el sistema periódico..., ¿es porque me devolví?... ¿por qué se devolvió?”. De inmediato, ella misma se contesta diciendo: “No me devuelvo. A partir de la configuración electrónica yo puedo encontrar el elemento” y repite lo mismo”.

También eran frecuentes las *preguntas con respuestas cortas* a partir de las cuales los profesores no esperaban grandes debates y explicaciones, sino que servían de base para ir construyendo un conocimiento cada vez más complejo y concatenado y, al mismo tiempo, facilitaban la atención de los estudiantes y la implicación de éstos en las tareas de aprendizaje.

Junto con hacer muchas preguntas, todos los docentes *solicitaban, de manera personalizada, la participación de los estudiantes*, lo cual les obligaba a estar atentos y disponibles para responder a las preguntas formuladas de manera específica. La solicitud personalizada de participación, iba muy ligada al control de conducta que llevaba a cabo el docente y se refería de manera particular, al esfuerzo que éste hacía para que el estudiante que estaba distraído o poco concentrado respondiera a su petición. Era un “llamado de atención”, para que el estudiante retomara el hilo de la clase.

Llegados a este punto, cabe hacer notar una característica propia de los contextos de aprendizaje que hemos estudiado. Haciendo un análisis pormenorizado de las observaciones efectuadas, pronto nos dimos cuenta que durante las clases, éstas sufrían *interrupciones permanentes*, al grado que muchas veces parecían formar parte de la vida cotidiana del aula. En un principio, en tanto observadoras, quedamos muy sorprendidas por este tipo de interrupciones pues percibíamos que dificultaban el proceso de enseñanza-aprendizaje; más tarde, también nos fuimos habituando a este modo característico en el que se desarrollaban las clases y pudimos comprobar que eran los profesores con mayor trayectoria docente, los que podían retomar y encauzar más rápidamente la clase.

c. *El clima de aula y la relación pedagógica que se establece entre los docentes y sus estudiantes*

Son diversos los autores que señalan que el clima de aula resulta primordial para favorecer el aprendizaje y la motivación para aprender (Murray en Knight, 2006; Reynolds, 1989). Diferentes aspectos contribuyen a que este ambiente sea propicio para el aprendizaje; por un lado, una clase estructurada, motivante, que compromete a los estudiantes con un aprendizaje significativo es clave, pero también creemos, firmemente, que el docente debe preocuparse de manera activa por motivar a los estudiantes y cuidar su manera de relacionarse con éstos. Lo anterior no significa que el docente deba transformarse en un colega o par de los estudiantes, pero sí preocuparse por promover un ambiente cómodo, de confianza, de cercanía; debe

estar atento a sus necesidades, a sus preocupaciones, incluso cuando éstas van más allá del plano académico y guardan relación con problemas de tipo personal. En este sentido, desde nuestra visión, un buen clima de aula no sólo incluye unas clases amenas, activas, desafiantes sino que también, están traspasadas con un elemento afectivo o emocional que se deriva directamente de una relación personal entre el docente y los estudiantes.

Las consecuencias o impacto del clima en el comportamiento del alumnado y su disposición hacia el aprendizaje a lo largo de las observaciones de las clases, nos parecieron bastante claras y evidentes en tanto nos percatamos que los grupos se implicaban mucho en la tarea, participaban activamente, mostraban interés por disipar dudas, comprender, etc. durante las sesiones.

En primer lugar, como ya hemos comentado, una de los primeros elementos que llamaron nuestra atención, fue que en las clases observadas, *el comportamiento de los estudiantes era bastante disruptivo*. Muchos de ellos presentaban dificultades para concentrarse y rápidamente se creaban ciertos conflictos entre ellos; o bien, muchos de los estudiantes eran proclives a hacer travesuras que por momentos podrían haber paralizado las clases. Sin embargo, pronto nos percatamos que los problemas conductuales y disciplinarios eran una constante en el aula y que los docentes tenían tal manejo de la situación, que podían lidiar con estas dificultades sin que la sesión se viera afectada de manera sustantiva. Dicho manejo implicaba el establecimiento de reglas y límites claros que los docentes habían explicitado desde el inicio del año académico, y que los estudiantes conocían de antemano; podía manifestarse de una manera sutil, en el que el docente no verbalizaba nada pero a través del lenguaje no verbal, llamaba la atención del estudiante.

Paralelamente a este tipo de dificultades, se sumaba la *preocupación del docente por el orden y la limpieza en el aula y por la forma de vestir de los estudiantes* y, nuevamente, la manera de afrontar este tipo de situaciones se correspondían con un manejo bastante adecuado, personalizado y en algunos casos sutil, que nunca tenía por objeto descalificar al alumno o ponerlo en ridículo.

Hasta aquí hemos analizado las dificultades de disciplina y problemas conductuales los que, de alguna manera, conformaban el marco en el que se desarrollan las clases de los docentes observados y condicionan el clima. Sin embargo, había una serie de indicios que también fueron observados y que daban cuenta de un ambiente de trabajo y un clima en el aula bastante cálido y cordial que se sustentaba en una relación pedagógica⁵ sólida que también conllevaba *elementos afectivos*. Es así como de manera constante, percibimos que los docentes sentían una gran preocupación por sus estudiantes y ya no sólo en el ámbito académico, si no que se interesaban por su persona y tenían altas expectativas en torno a su aprendizaje

5 - Según García-Huidobro (2000), la relación pedagógica es aquella establecida entre el profesor y sus alumnos y que ya no sólo se focaliza en la comunicación de la materia, sino que incorpora la interacción entre ambos, en un sentido amplio.

Consultados los docentes durante la entrevista sobre el tipo de relación que establecían con los estudiantes, fueron enfáticos en señalar que, ante todo, promovían una relación de respeto, en la que el docente, con su propio ejemplo y comportamiento “modelaba” la conducta de sus estudiantes, intentando mantener un ambiente de orden, trabajo, de buenos modales pero, a la vez, de confianza.

EP5, 264-266 “P: No, no... Ahora lo que siempre sí con mucho respeto, en el fondo yo no quiero que los alumnos me traten distinto de como yo los trato yo a ellos ... O sea, yo no llego gritando a la sala ni dando órdenes así bruscas ni nada de eso. En el fondo es dar, dar el ejemplo.”

Quisimos consultarles sobre el *uso del humor* en el aula pues nos percatamos que, en algunas clases, surgían bromas de manera espontánea, tanto del profesor hacia el estudiante como viceversa y entre los propios estudiantes, tal y como se evidencia a continuación.

OP7N5, 55-57 “Dice: “miren a este caballero que está en la pared se los presento, es Carlos V”. A: ¡¡Holaaaaaa!!”.

El uso del humor nos parece relevante para generar y mantener un ambiente de aula cálido. Muy en esta línea Knowles, Cole & Presswood (1994) señalan que la atmósfera de clase tiene unas reglas y una personalidad propias que requieren a un docente cuya actuación sea concordante con la conducta de los estudiantes durante las clases. Hay un conjunto de reglas que muchas veces son implícitas y que emergen en la medida en que el profesor se relaciona con los alumnos: ciertas actividades en la sala de clase pueden cambiar rápidamente mientras se utilicen ciertas aproximaciones o ciertas actividades; algunas pueden ser muchas más serias o académicas y, en cambio otras, permiten a los alumnos relajarse un poco más; en este último caso, el uso del humor puede ayudar a la promoción de un ambiente más distendido y propicio para el aprendizaje.

Por otro lado, los valores del respeto, el fomento de la tolerancia y el establecimiento de un ambiente de trabajo con reglas claras, a nuestro modo de ver, se relacionan estrechamente con otro asunto que ha sido objeto de nuestro análisis: la formación en valores. La conducta del docente en el aula, su forma de tratar ciertos contenidos y la manera de relacionarse con los estudiantes, son partes constituyentes de la educación en valores desde una vertiente de tipo más conductual y actitudinal (Martínez, 1994) y no tan informativa o verbalista. O como le llaman Sánchez y Díaz (1996a), son de tipo implícito y pertenecen más bien, al currículum oculto pues guardan relación con el ejemplo de vida que ofrece el profesor, y por su forma de proceder en su quehacer escolar.

Ahora bien, especialmente en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y de Historia, observamos una formación en valores mucho más explícita por parte de las docentes. En el primero de los casos, la docente se esmeraba por dar su opinión frente a temas relativos a la sexualidad, el aborto, la discriminación, etc. En el segundo caso, la docente era más sutil:

OP7N10, 67 “Luego se pasa al tema de las relaciones amorosas de los compañeros de curso y dice: “Si ustedes quieren conquistarse pueden hacerlo, pero siempre de buenos tratos... no tan bruscos como en era primitiva... Están viendo mucha tele, mucha violencia””.

4.1.2 Aspectos del conocimiento profesional docente asociados al ámbito didáctico

Aquí nos encontramos con las estrategias y los recursos didácticos utilizados para favorecer la comprensión de un contenido, para cerciorarse de que éste fue internalizado y para detectar los errores en su comprensión, que son de tipo común o bien diferenciados de acuerdo a cada disciplina enseñada.

a. Las estrategias y recursos didácticos comunes a todos los docentes participantes de esta investigación

La primera de ellas, que nos parece extremadamente fundamental, es la *enseñanza personalizada*. Ésta la definimos como la conducta del docente tendiente a enseñar, explicar, aclarar dudas, etc. de manera personalizada, ya sea a un estudiante o a un grupo de ellos. Para nosotros, tiene especial mérito este tipo de estrategia, en la medida que, en muchos de los cursos observados, hay un número elevado de estudiantes (sobre los cuarenta) y por tanto, no resultaba nada fácil poder mantener el control de la clase y, de manera simultánea, aproximarse a un estudiante o a un grupo de éstos para asesorarlos de manera particular. Tal y como relatan los estudiantes.

FGP2, 26 “Nos hace participar a todos por eso, por ejemplo, cuando nos hace leer, va a buscar el libro y hace leer a esa persona y tiene que leer para que participe también de la clase.”

Desde nuestra perspectiva, esta capacidad para enseñar y monitorear los procesos de aprendizaje de manera personalizada, conllevaba la habilidad del docente para estar “en un lugar del aula y en todos al mismo tiempo”. Es decir, requería de una atención focalizada en un contenido o un estudiante, pero a la vez, de una atención dispersa de manera tal que el docente podía percatarse de cómo estaban aprendiendo todos los estudiantes presentes en el aula. Esta habilidad, además, requería de un gran esfuerzo físico y psicológico pues el docente debía ir moviéndose a través de los bancos de los estudiantes y detectar de manera rápida y eficaz en qué parte del proceso de aprendizaje se encontraban y cuáles eran sus dificultades.

La enseñanza personalizada permitía, además, que el docente fuera retroalimentando de manera constante el trabajo de los estudiantes, su progreso; le permitía ir aclarando dudas, introducir matizaciones, poner énfasis en ideas clave y, sobre todo, entregar al estudiante una visión global de cómo había llevado a cabo su trabajo durante la sesión.

FGP8, 149 “Le encanta hacer esto a él, le fascina todo lo que hace, sobre todo el hecho de explicarnos a nosotros, o al ... (nombra un compañero), sobre todo, le gusta mucho explicarle, porque el Tite tiene una capacidad tan..., o sea bueno, ... (nombra un compañero) es un compañero de nosotros a todo esto, el cual no está presente ahora, pero el ... (nombra un compañero) aprende súper rápido, está aprendiendo de cero, pero aprende muy rápido, y al profe le encanta pararse al lado del ... (nombra un compañero) a explicarle, porque sabe que él tiene esa capacidad flash, en cambio conmigo es como más duro, o sea, yo soy más duro, porque no me gusta “pero mira, hazlo de esta manera, así y así y así” y yo digo “ya está bien”, y le pongo, le pongo hasta que me resulta y me saco buena nota”.

Por otro lado, a mitad de los docentes (Lenguaje y Comunicación, Compra y Venta, Historia, Matemáticas), utilizaban la retroalimentación del trabajo de los estudiantes como parte del proceso de evaluación formativa. Estos docentes, ya sea con timbres o firmas, además de analizar el progreso de sus estudiantes, dejaban una constancia explícita del estado del trabajo que se estaba realizando.

Otra de las estrategias ampliamente utilizada por los docentes, consistía en sus *respuestas a las preguntas de los estudiantes*. Nos percatamos que nunca quedaba una respuesta sobre la materia sin resolver, sin aclarar; los docentes utilizaban todo el tiempo que fuera necesario para aclarar las dudas de sus estudiantes. Lo anterior denotaba dos cuestiones que queremos destacar sobre la docencia. En primer lugar, la paciencia que tenían los docentes para responder a todas las interrogantes surgidas; en segundo lugar, daban cuenta de su capacidad y manejo de la materia. Con respecto a esto último, los estudiantes reiteraron la capacidad del docente para responder todas sus dudas, hecho que reflejaba que tenían una comprensión profunda de la materia o el tópico tratado.

Finalmente, queremos destacar el *uso de los recursos didácticos* que hacían estos docentes. Eran numerosos y variados los recursos que empleaban los profesores cuando observábamos sus clases. Algunos de ellos, se apoyaban en los medios tecnológicos (power point), otros docentes, del área humanista, solían utilizar, mapas, gráficos, atlas, estadígrafos, imágenes y dibujos para enriquecer sus explicaciones. Por su parte, los docentes del área científico-matemática, echaban mano de guías de ejercicios, dibujos, gráficos y fórmulas para apoyar sus explicaciones y el docente de Arte, se basaba sobre todo, en dibujos e imágenes para enseñar.

En todos estos casos, nos llamó poderosamente la atención el hecho de que el recurso didáctico no sólo era utilizado como un apoyo para la enseñanza, sino que muchas veces, se constituía en un elemento estructurador de ésta. En otras palabras, nos percatamos de que en muchas sesiones, los recursos didácticos eran el elemento central sobre el que se estructuraba y desarrollaba la clase, especialmente, cuando se trabajaba en base a guías de ejercicios matemáticos o bien, en el caso de la clases de Historia y de Geografía, en base a mapas y gráficos.

b. Las estrategias y recursos didácticos más relevantes de los docentes participantes en esta investigación

- Interrogación Didáctica

Ya nos hemos referido a la *Interrogación Didáctica* como un mecanismo para generar y mantener la atención y motivación de los estudiantes, especialmente, en sus modalidades de *preguntas retóricas* y *las preguntas con respuestas cortas*. Asimismo, hemos señalado que estas últimas facilitan la construcción de un conocimiento cada vez más complejo. Pero existen también las preguntas “*constructivas*” (Medina Moya, 2007), que tienen por objeto, además de fomentar la participación del estudiantado, promover la elaboración cognitiva a través de las respuestas que permite conectar conocimientos previos con nuevos, hacer conexiones con otros contenidos, etc. Las *preguntas constructivas* dan origen a una especie de “diálogo socrático” en el que el docente, quien inicia la conversación a través de una pregunta, va dirigiendo el aprendizaje hacia la dirección deseada mediante el encadenamiento de interrogaciones y respuestas; de esta manera, el pensamiento del docente y de los estudiantes quedan estrechamente ligados a través de un proceso dialéctico de reflexión y aprendizaje. Las preguntas constructivas formuladas por los docentes participantes favorecían la negociación de significados y la construcción de un conocimiento individual y también compartido, en la medida que eran respondidas de manera prácticamente simultánea por el docente a través de su acción y los estudiantes a través de sus respuestas.

OP4N10, 84-86 “La profesora pregunta al curso: “Si el P es igual a tres... ¿qué quiere decir?”. Un estudiante contesta que significa que tiene tres niveles. La profesora al oír la respuesta escribe en la pizarra “1 2 3”. Luego, pregunta: “¿Cuántos electrones tiene en el último nivel?” Alguien contesta que hay cuatro. La profesora señala que hay que sumar los electrones del último nivel. Luego pregunta: “¿Cuánto sería Z?... ahí tendrían que sumarse todos los electrones”. Luego de esto, se oye que un estudiante dice: “¡¡Ahh!!... qué fácil”.

A la base de la interrogación didáctica, sobre todo en el caso de preguntas de tipo constructivo y en aquellas en las que el docente iba incorporando pistas para el aprendizaje, se producía una construcción social del conocimiento a partir de un diálogo intersubjetivo tal como plantea Mercer (2001), que era guiado y apoyado por el docente quien sabía exactamente a qué punto de la discusión quería llegar. Asimismo, nos encontramos con episodios de “traducción dialógica” (Medina Moya, 2007), a partir de la cual, el docente reconducía la conversación o el diálogo hasta llegar a aquel punto que resultaba de su particular interés o a un resultado esperado. Lo anterior, facilitaba un aprendizaje significativo en la medida que se producía el anclaje de conocimientos nuevos que se construían sobre los antiguos y que permitían de manera progresiva, que el estudiante construyera un conocimiento que se iba acercando a aquello que el docente quería enseñar.

- Anclaje y Recapitulación

En el caso de los docentes estudiados, pudimos comprobar que, en muchas ocasiones a través de las estrategias instruccionales empleadas, favorecían la aparición de anclajes cognitivos y con ello, el aprendizaje significativo en los estudiantes. Observamos en los docentes estudiados, el anclaje entre conocimientos nuevos y los conocimientos previos de las asignaturas, los conocimientos cotidianos y las prácticas profesionales (en el caso de liceos técnicos).

Otra estrategia que a nuestro parecer está estrechamente relacionada con el anclaje, es la *recapitulación* que consistía en recordar sumaria y ordenadamente lo que por escrito o de palabra se había explicado detalladamente. Consideramos que se relaciona con el anclaje en la medida que es una especie de “preparación del terreno” para, a partir de aquí, introducir conceptos o ideas nuevas conectadas con lo visto hasta ese momento.

- Corrección de errores y corroboración de la comprensión

Durante los procesos de aprendizaje, suele ser muy común que los estudiantes cometan errores; de hecho, durante las clases observadas, los errores cometidos por los estudiantes fueron numerosos. Y es aquí donde el docente podía hacer despliegue de su saber docente de manera de *detectar estos errores, corregirlos de inmediato y, a partir de aquí, verificar si el contenido había sido o no comprendido*.

Este tipo de correcciones lo llevaban a cabo los docentes de forma permanente durante sus clases, de una manera bastante respetuosa y dejando entrever toda su experticia sobre el tema. Asimismo, en varias de las clases de la profesora de Matemáticas, nos llamó poderosamente la atención que la docente hizo *uso intencional del error* para favorecer la comprensión de un contenido. Así, de una manera ingeniosa y totalmente inesperada, explicaba lo que no hay que hacer y con ello llamaba la atención de los estudiantes sobre posibles errores comunes cometidos por ellos.

Por otro lado, la *corroboración de la comprensión de los estudiantes* también era una constante para el caso de los docentes de Química, Compra-Venta, Matemática y Arte. Este tipo de estrategia nos resultó muy interesante en la medida que el docente, a través de ella, se cercioraba si lo explicado había sido comprendido, ya sea cambiando levemente el tipo de ejemplo, ejercicio y presionando para que el estudiante tuviera que pensar por qué proponía un resultado o una respuesta y no otra, favoreciendo nuevamente el conflicto cognitivo.

- Explicación a través de ejemplos y anécdotas o situaciones concretas

Los *ejemplos* son representaciones que utilizan los profesores con elevada frecuencia para ilustrar ciertas situaciones, concretarlas o descomplejizarlas. Los ejemplos permiten al estudiante entender que las ideas abstractas tienen correlatos más concretos que pueden estar presentes en la vida cotidiana y a partir de los cuales resulta más fácil comprenderlas.

A partir de lo observado, nos percatamos que este tipo de estrategia era utilizada sobre todo por los docentes del área Humanista. Así, el profesor de Geografía, utilizaba con mucha frecuencia mientras explicaba, ejemplos y anécdotas con el fin que los estudiantes pudieran aproximarse a un concepto que, en un primer momento, podía resultar demasiado complejo o sin sentido. Por su parte, la docente de Historia, en el siguiente fragmento, y utilizando el humor, contó una anécdota sobre las embarcaciones que utilizaban los conquistadores españoles.

OP7N4, 46 “La profesora sigue hablando de las embarcaciones en donde venían los conquistadores, cuenta una anécdota de cómo era el baño en las embarcaciones de aquella época. Todos se ríen mucho, ya que los hombres hacían sus necesidades en la orilla del barco con un agujero hacia al mar”.

- Enseñanza estratégica y focalización del contenido

Hemos denominado *enseñanza estratégica* a aquellas estrategias y pautas que el docente ofrece para la resolución correcta de un problema/pregunta. A través de ella, el docente va conduciendo, va entregando pistas para el aprendizaje y va guiando al estudiante para que se aproxime de manera correcta a la resolución de una tarea planteada.

Esta estrategia fue especialmente utilizada por los docentes del área científico-matemática, aunque también tuvimos la oportunidad de verla en acción en las clases de Arte.

OP3N5-8, 393-395 (Clase de Matemáticas) “El docente les explica cómo se divide 1:8 y les dice que tengan cuidado con eso: “García, no es lo mismo que dividir 8:1”, y continúa desarrollando el ejercicio: “Cuando x vale dos va a quedar x elevado a menos dos”, “la fracción $\frac{1}{4}$ hay que saber de memoria que el decimal es 0,25 ah”, y luego les dice: “Dos elevado a menos uno significa uno partido por dos elevado a uno” y lo anota en la pizarra: $2^{-1} = (1/2^1) = \frac{1}{2}$ ”.

Este último fragmento, nos lleva a conectar la enseñanza estratégica con la de *focalización en el contenido*. Esta última la hemos definido como la solicitud explícita de atención que pide el docente al estudiante por considerar que el contenido que está siendo abordado en esos momentos es relevante; su uso era muy frecuente en los docentes de Historia, Física/ Matemáticas y Química.

- Recursividad

Ésta es sin duda, una de las estrategias instruccionales que más interesantes nos parecen, pues requiere que el docente tenga una habilidad especial para explicar un contenido importante de manera recurrente. Sin embargo, no se trata de una simple repetición sino que requiere de algo más de ingenio: el docente repite la misma idea o explicación, introduciendo matices, utilizando ejemplos, dibujos, cambiando el vocabulario, etc. Estas *explicaciones recurrentes* pueden surgir durante la misma clase o bien, en clases posteriores en las que el docente retoma un concepto o idea que considera clave para el aprendizaje.

La recursividad es una estrategia instruccional utilizada de manera amplia por docentes expertos; a simple vista, parece una estrategia simple o hasta incluso mecánica. Sin embargo, el docente experto, en la medida que ha ido aprendiendo a partir de su experiencia, suele utilizarla, en cuanto sepa que no basta con una sola explicación para que los estudiantes comprendan, sino que se requiere reforzar un contenido o una idea. El profesor de Geografía, por ejemplo, reconoció que la repetición de las ideas de diferentes maneras, se hacía necesaria en la medida que existían diferentes estilos y necesidades de aprendizaje.

EP1, 135 “La idea es asegurarse de que el que no entendió de una forma, entienda de otra, porque eso ocurre, porque como son grupos muy heterogéneos, son diferentes tipos de aprendizaje, distinto es cuando trabajan en un sistema que es más homogéneo, ahí es diferente, hay tal vez la metodología”.

Pero además, para la docente de la asignatura de Compra y Venta, la recursividad es utilizada una vez que el docente comprende que una idea no ha quedado lo suficientemente clara, cuestión que en este caso particular, la profesora percibía a través del lenguaje no verbal de sus estudiantes o a través de una supervisión directa.

- Aprendizaje compartido (en pequeño y gran grupo)

El *aprendizaje colaborativo o compartido* surge en la medida que un grupo de personas realiza una tarea conjunta y la resuelve a partir de la negociación activa de significados que movilizan conocimientos comunes (Mercer, 2001).

En la investigación que nos ocupa, fuimos testigos presenciales de múltiples situaciones en las que se dio origen y se promovía el aprendizaje mediado y colaborativo; *mediado*, porque el docente experto apoyaba el aprendizaje de los estudiantes, iba buscando nuevas formas de comprensión y resolución del problema planteado; y, *colaborativo*, porque en muchas ocasiones todos los estudiantes trabajaban en parejas o pequeños grupos abordando la tarea propuesta de manera colectiva, reflexionando juntos, aportando información y planteando propuestas de soluciones.

- Modelaje Cognitivo

El *modelaje cognitivo* (Coll, 2001) es un tipo de estrategia utilizada en el aula en diferentes niveles educativos. Consiste en que un experto actúa como modelo explicando y justificando la estrategia que pone en marcha, es decir, todo lo que piensa y hace, por qué lo piensa y hace. Esta estrategia nos parece particularmente interesante, pues el docente no sólo explica en términos teóricos un contenido o una forma de hacer, sino que él o ella misma, a través de la ejecución, explica qué y cómo se ha de hacer una tarea, cuestión que facilita el aprendizaje y la comprensión.

Este sistema de trabajo lo observamos de manera especial durante las clases de Arte, cuando el docente, actuando como modelo y acompañando su actuar con algunas explicaciones, iba enseñando al estudiante cómo hacer un dibujo o lograr un efecto. Sin duda, que en este caso, la ejecución del docente valía más que mil explicaciones.

OP2N9, 103 “Luego el profesor se acerca a una estudiante y le ayuda en el avance; el profesor le dice”: “Ponle movimiento a las olas, un movimiento ondulante”, agarra el pincel de la estudiante y le indica cómo tiene que mover el pincel para que tengan movimiento las olas del dibujo. La estudiante observa y comenta: “Ah, qué bonito quedará”.

Por su parte la docente de Matemáticas y el de Física y Matemáticas, también eran proclives a utilizar el modelaje cognitivo como una manera de promover que los estudiantes se atrevieran a desarrollar un ejercicio. Así, en primera instancia, eran resueltos por el docente y luego, la propuesta era que el estudiante fuese capaz de desarrollarlo de manera autónoma o bien, en conjunto con el docente.

4.2 Procesos de razonamiento pedagógico que permiten a los docentes transformar la materia en algo enseñable

Shulman (2005) propone un Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica para explicar la manera en que los docentes transforman una materia o contenido en representaciones didácticas que permitan a los estudiantes comprender este contenido. Este modelo contemplaría diferentes etapas que se influyen entre sí y cuya relación dialéctica permite generar un ciclo a partir del cual, las prácticas docentes se van retroalimentando a través de la práctica y se van optimizando en la medida que se favorece el aprendizaje. Estas etapas las describimos a continuación.

4.2.1 Conocimiento comprensivo y transformación del contenido

Las elaboraciones y las reflexiones que realizaban los profesores sobre qué enseñar quedaban recogidas en la planificación que hacían de sus clases. Los profesores con menor trayectoria profesional (Lenguaje y Comunicación, Matemáticas y Arte) solían hacer una microplanificación más detallada.

Así, la docente de Lenguaje y Comunicación daba mucha importancia a los procesos de planificación, pues como ella reconoció, dan una estructura a su clase (EP6, 42). Además, le permitía ordenar, no olvidar actividades, materiales, información importante que debía recalcar, y sobre todo, llevar la clase con una cierta rapidez y fluidez. Concretamente, esta docente se basaba en la planificación general que se hacía en el Liceo por cada departamento, haciendo un listado de unidades que debía abordar. Para el día a día (microplanificación), escribía en un cuaderno, especialmente destinado para estas tareas, una especie de cuadro en donde incluía la estructura ya mencionada; allí planificaba los contenidos que consideraba básicos y que guardaban relación con el fortalecimiento de la lengua oral y escrita (EP6, 32). Esta labor le llevaba entre 20 a 30 minutos diarios y la realizaba, generalmente, por la noche. Ella recalcó que prefería hacerlo por escrito porque “le da más confianza” (EP6, 29). Asimismo, esta planificación la variaba de un curso a otro pues cada uno era diferente, con inquietudes y necesidades de aprendizaje diversas, a pesar del esfuerzo y el tiempo que esto conllevaba. En cualquier caso, observamos que esta planificación no siempre era puesta en marcha y se debían hacer constantes ajustes especialmente en lo que respecta a la gestión del tiempo.

Los docentes con vasta trayectoria docente (Geografía y Compraventa), hacían una planificación mucho más general que iba variando según las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. En lo cotidiano, la planificación que realizaban era una planificación de unidad y de contenido, que luego, en el aula, se iba flexibilizando en base a un proceso reflexivo, recogiendo y acompañando lo que sucedía en el aula con los estudiantes, y aunque llegaban con un objetivo claro para la clase, las actividades podían ser variadas de acuerdo a esa reflexión y en base además, a su experiencia previa (EP5, 116-118).

4.2.2 La enseñanza

Todos los docentes, con su peculiar estilo, ponían en marcha diversas estrategias y recursos didácticos para favorecer la comprensión del contenido de sus estudiantes y estaban dispuestos a modificarlas y/o matizarlas con este fin. En este sentido, acompañaban la puesta en práctica de un método didáctico, procesos reflexivos *in situ* (durante la clase), que les permitían chequear si los estudiantes estaban aprendiendo, hacían las modificaciones necesarias para favorecer la comprensión y retroalimentar sus prácticas.

También solían llevar a cabo sus clases de manera activa y participativa, hacían uso del reforzamiento positivo y las estrategias y recursos didácticos que ya han sido descritos.

Además, de manera general, podemos señalar que todos los docentes utilizaban tanto procesos de evaluación continua, como de resultado de los aprendizajes de sus estudiantes. El primero lo desarrollaban a través de un monitoreo constante de la comprensión durante la clase y utilizando diversos instrumentos (ejercicios, pequeños cuestionarios, preguntas, etc.) y el segundo, a través de evaluaciones de tipo tradicional (controles, tests, pruebas, etc.). Asimismo, daban numerosas oportunidades para que los estudiantes pudieran mejorar sus aprendizajes .

ODP2, 87 “Me dice”: “Una aclaración: la evaluación que hago yo, es cada tres clases o mínimo dos clases, o sea, voy registrando con qué puntos cumplen o no los alumnos por clase, eso me da una nota y después, esas tres notas las promedio y me da la nota de un trabajo; voy evaluando así porque el trabajo artístico es un proceso”.

4.2.3 Los procesos reflexivos que acompañan las prácticas docentes: la reflexión en y sobre la acción

De acuerdo a Eraut (1999), la conducta mecanizada y la toma de decisiones puramente intuitiva no es suficiente para que haya una enseñanza efectiva⁶. Con el tiempo, los procedimientos rutinarios pueden dejar de ser útiles y alejarse de las verdaderas necesidades de los estudiantes, en la medida que son utilizados como especies de “atajos” para la actuación docente y la toma de decisiones en el aula. Por tanto y según este autor, los profesionales necesitan reservarse un cierto control sobre aquellas parcelas más intuitivas de su oficio por medio de la reflexión regular, la autoevaluación y la disposición para aprender de los colegas; se requiere entonces, de una reflexión deliberativa y del control de la práctica profesional de manera continua.

De acuerdo a Schön (1992, 1998), el conocimiento técnico de una profesión surge a partir de la práctica y frente a situaciones singulares, complejas y, en muchos casos, conflictivas. A partir de aquí, el profesional práctico puede reflexionar en la acción o bien después de la acción, siendo ambas ocasiones las que permiten sorprenderse acerca de lo sucedido y repensar acerca de sus prácticas profesionales. La *reflexión en la acción*, según Louden (1992) sucede en el mismo momento de la acción, no es consciente; el docente, en medio de la acción cambia su curso en una especie de adaptación espontánea que se adecua a las circunstancias de una sala de clase. Si bien la reflexión en la acción es un proceso muy difícil de investigar -porque, por ser un conocimiento de tipo tácito y pocas veces verbalizable- como observadoras de las clases de los docentes de este estudio nos percatamos que éstos, de manera continua, iban adaptando su enseñanza a los acontecimientos que se desarrollaban en el aula. Así, era frecuente que ante problemas de disciplina, falta de material, elementos disruptivos y problemas con el equipamiento de aula, los docentes se vieran “obligados” a

6 - Cuando hablamos de enseñanza efectiva nos referimos a aquella que favorece el aprendizaje significativo.

cambiar el curso de acción de manera intuitiva y espontánea con el fin que la clase pudiera ser llevada a cabo.

El siguiente fragmento nos resultó interesante de analizar pues tuvimos la oportunidad de recordar junto al docente, el momento en el que se produjo un cambio en el rumbo de acción. En el primero de ellos, la observadora consultó directamente a la docente de Compra y Venta por qué se había producido el cambio cuando se había dado inicialmente la instrucción de que los estudiantes resolvieran los ejercicios.

OP5N5, 203-204 “O: ¿Por qué hizo los ejercicios con ellos? P: Porque vi la hora y me di cuenta que no iba a alcanzar”.

Esta misma docente fue consultada sobre un cambio en la programación inicial sobre la realización de ejercicios que da cuenta claramente, de una “improvisación sobre la marcha” en pos de la mejora de la clase y del aprendizaje; en este caso, la docente aplicó una planificación correspondiente a otra sesión.

Al respecto, cabe señalar que los docentes más experimentados solían llevar a cabo procesos de reflexión en la acción para adaptar sus prácticas a la comprensión del contenido. En cambio, la docente novel los ponía en marcha para ajustar los tiempos y la gestión del aula.

Por otro lado, la *reflexión sobre la acción* (Schön, 1992; 1998), es otro de los procesos sobre el que focalizamos nuestra atención. Este tipo de reflexión es un proceso más consciente que lleva al profesional a tomar cierta distancia de la acción; involucra mirarse a sí mismo y reconsiderar los propios pensamientos y sentimientos acerca de un tema o un hecho y, por tanto, es un proceso de examen interno y exploración de una cosa que preocupa, que permite crear y clarificar significados con respecto a uno mismo y que se convierte en un cambio de la perspectiva conceptual (Louden, 1992).

En este sentido, la profesora de Lenguaje y Comunicación, durante la entrevista, dio claras y frecuentes muestras de su preocupación por mejorar la docencia. Como docente novel se cuestionaba a menudo cómo estructurar de manera más clara la sesión y cómo ella misma podía abordar la enseñanza de manera tal, de favorecer el aprendizaje de sus estudiantes. Esta docente llevaba a cabo de forma continua, procesos de reflexión sobre su actividad como docente.

El caso de la profesora de Química nos resultó especialmente interesante, pues este tipo de reflexiones solía verbalizarlas apenas acababa su clase y las compartía con la observadora pidiendo incluso, su visión de la clase.

OP7N4, 122 “En la conversación con la profesora me comenta que estuvo complicado el curso hoy. Me pregunta si acaso yo logré identificar quiénes son los que interfieren en el trabajo del curso, molestando a quienes sí tienen ganas de trabajar.”

En este sentido, consideramos que esta docente ha dado “un paso más allá” en sus procesos reflexivos en tanto compartía y socializaba su experiencia y visiones en torno a su enseñanza, dando sentido a ciertos eventos ocurridos en la sala de clases. Este tipo de reflexión, según Louden (1992), la acerca más a la acción y a la toma de decisiones deliberadas en el futuro para la mejora de la enseñanza.

Finalmente, cabe señalar que tanto los procesos de reflexión en la acción como sobre la acción, aparecieron de manera constante en todos los docentes cuando planificaban la clase, cuando decidían qué representaciones didácticas utilizarían en un curso u otro y con unos determinados estudiantes y cuando concebían la evaluación de los aprendizajes. Si bien dichos procesos reflexivos, especialmente los que surgían durante la clase, solían ser de tipo intuitivo, durante la entrevista fueron relatados de manera espontánea por los propios docentes.

5. CONCLUSIONES

El **conocimiento profesional docente** es *idiosincrásico* pues se ha ido configurando y desarrollando a partir de una biografía y trayectoria docentes particular, individual, que incluye experiencias únicas, irrepetibles e intransferibles. Por la misma razón, es un conocimiento *complejo*; involucra una serie de variables personales, relacionales, institucionales, etc. que no son posibles de manejar ni reducir. Todo lo contrario, se trata de interpretarlo como un proceso rico, lleno de posibilidades y oportunidades para el docente y los alumnos. Es un conocimiento que, en la medida que se va nutriendo de la práctica, se va integrando por esquemas de acción que, con el paso del tiempo se van *rutinizando*. De lo anterior concluimos que, a mayor experiencia, mayor generación de rutinas de enseñanza que suelen ser implícitas, no conscientes y por tanto, difícilmente verbalizables a no ser que haya una solicitud explícita en esta línea, que es precisamente lo que intentamos favorecer en este estudio.

Consecuentemente, el conocimiento profesional docente, es un *conocimiento dinámico*, moldeable, no estático, en el que confluyen una serie de elementos que le permiten cambiar, transformarse y mejorar, en la medida en que el docente se expone día a día a situaciones de enseñanza nuevas y desafiantes. Estos desafíos, en el caso de los docentes participantes, no sólo guardan relación con la promoción del aprendizaje, la detección de errores de comprensión o el abordaje de dificultades para aprender, sino que también con el tipo de situaciones que éstos deben experimentar de manera cotidiana con estudiantes que provienen de un contexto socio-cultural altamente complejo, a veces, carenciado y ligado a problemáticas asociadas a la pobreza y que repercuten de manera directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, aparecen como extremadamente relevantes, los contextos de aprendizaje. En este sentido, consideramos que el conocimiento profesional docente es un tipo de *saber situado*, en el que ha tenido fuerte repercusión los contextos en los que se ha puesto en marcha. En

el contexto de esta investigación, pudimos acompañar en el aula a docentes que habían sido calificados como virtuosos o expertos, pero rápidamente nos percatamos que su forma de hacer docencia y de favorecer procesos de aprendizajes, estaban estrechamente ligados a un contexto institucional y socio-cultural muy específico. Comprendimos que su forma de concebir la docencia y de ponerla en marcha dependía, totalmente, del tipo de estudiantes a los que enseñaban, de sus concepciones acerca del establecimiento educacional en el que éstos estudiaban y del contexto social, económico y cultural, en que se insertaban. En este sentido, enseñar en liceos focalizados como prioritarios, conlleva de por sí una serie de preconcepciones y expectativas acerca de los estudiantes y sus familias, acerca de los que son capaces de aprender y llegar a ser en el futuro, así como también, una imagen mental del sentido que puede tener enseñar y ser docente en un contexto en el que no se espera nada de los estudiantes. A pesar de estas condiciones totalmente adversas, los docentes participantes del estudio, exhibían un inmenso compromiso con su docencia, pues la habían adaptado y readaptado a la realidad educativa en la que enseñaban, a los estilos y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, y a todos sus condicionantes institucionales y socioculturales.

En cuanto al **conocimiento didáctico del contenido**:

No resulta nada fácil hacer una separación “real” entre el conocimiento pedagógico y el de tipo didáctico. El mismo Shulman (2005), en su modelo de razonamiento y acción pedagógico del conocimiento didáctico del contenido, incluía entre los elementos de la enseñanza, cuestiones como la gestión y organización del aula que para nosotros, resultan ser de tipo pedagógico y no tanto didáctico. Lo anterior porque no guardan relación directa con la enseñanza de un contenido, sino más bien, con una forma de disponer y estructurar la sesión de manera tal de, a partir de aquí, enseñar a través de representaciones didácticas que favorezcan la comprensión de los estudiantes.

A pesar de ello, en este estudio nos propusimos hacer una distinción con fines descriptivos y establecimos aspectos del conocimiento profesional docente más ligados al ámbito pedagógico (estructuración de las clases y rutinas de aula), mecanismos utilizados por los docentes para captar la atención y promover la motivación de sus estudiantes y el clima de aula y la relación pedagógica que se establece como una forma de favorecer el aprendizaje. En segundo lugar, hemos hecho referencia a aspectos del conocimiento profesional docente más ligados al componente didáctico y, con ellos, hacemos alusión principalmente, a todos aquellos mecanismos, estrategias y recursos didácticos que utilizan los docentes para hacer comprensible su materia; en otras palabras, nos hemos focalizado en lo que Shulman (1986) denominó “pedagogical content knowledge” y, al que más tarde, Marcelo (1983) se refirió como “conocimiento didáctico del contenido”.

De los aspectos de tipo pedagógico, a partir de esta investigación nos hemos encontrado con que la manera de organizar la sesión de clase con rutinas de inicio, desarrollo y cierre, tienen gran importancia en la medida que no sólo guían la actuación docente, sino también, de los propios estudiantes, quienes valoran esta estructura y este orden les permite participar en las clases de una manera estable y organizada. Son los docentes con más trayectoria los que

más definidas tienen estas rutinas y que los docentes con menos años, tienden a modificarlas levemente y que incluso, la docente novata, no logra llevar a cabo la secuencia de inicio, desarrollo y cierre de manera completa. Por otro lado, dentro de estas rutinas nos encontramos con que todos los docentes dan una serie de indicaciones e informaciones constantes para asegurar el éxito de la tarea, lo cual se constituye en una excelente base e inicio para desarrollar la clase. Asimismo, dentro de los aspectos de tipo pedagógico, descubrimos que todos los profesores, con su peculiar estilo docente, utilizan una serie de mecanismos para llamar la atención de sus estudiantes y mantenerlos involucrados en la tarea, ya sea a través de la realización de preguntas constantes, como de la solicitud personalizada de participación.

Pero sin duda, a partir de los resultados expuestos, es el clima de aula establecido el aspecto más relevante en el sentido de sentar unas bases o crear una plataforma a partir de la cual pueden enseñarse los contenidos. Vimos que estos docentes crean y promueven un ambiente de trabajo centrado en la tarea, con normas de disciplina estrictas y que a la vez, establecen una relación pedagógica basada en la preocupación, en la tolerancia, en el respeto, y por qué no decirlo, en un trato cariñoso y afectivo con sus estudiantes. Conocen al estudiantado, sus circunstancias familiares y, a pesar de ello, tienen altas expectativas de su aprendizaje. Son docentes que conciben su profesión como más que la enseñanza de un contenido; que forman en valores a sus estudiantes de manera implícita y explícita y que sienten un compromiso moral con la docencia y la sociedad. Son docentes comprometidos que buscan la justicia social y la equidad en la educación de manera que existan oportunidades para todos.

En este sentido, creemos que sin la existencia de este clima apropiado para el aprendizaje, tanto en lo que respecta a claridad de normas, foco en la tarea y elementos afectivos o valóricos que tiñen la relación entre profesor y sus estudiantes, NO sería posible enseñar un contenido. A nuestro juicio, ya podríamos contar con el mejor didacta en Matemáticas, Física, Historia, Arte, etc., pero si el docente no conoce a sus estudiantes ni el contexto del que provienen – que en este caso es un contexto sociocultural extremadamente complejo- y a partir de aquí, promueve un ambiente de tolerancia, respeto y de preocupación por la dimensión personal de sus estudiantes, la enseñanza para la comprensión de un contenido no será posible. En otras palabras, consideramos la relación pedagógica y el clima de aula como la base necesaria, aunque no suficiente, para promover el aprendizaje en estudiantes provenientes de liceos como el Pedro de Valdivia o el A-2 de Cabildo.

Una vez que existe esta base sobre la cual construir los aprendizajes de los estudiantes, podemos focalizar nuestra atención en el aspecto más didáctico de la enseñanza, centrándonos en aquel tipo de conocimiento que le permite a los docentes ejecutar las transformaciones necesarias para hacer de su materia algo enseñable y comprendido por los estudiantes. En este sentido, no es nuestra pretensión dar a conocer un listado de estrategias o recursos didácticos de docentes ejemplares que, a manera de prescripción, determinen lo que un docente debe o no hacer en sus clases, sino que más bien, entregar una visión panorámica y algunas consideraciones en relación con el conocimiento didáctico del contenido de profesores virtuosos, vale decir, aquel que les permite buscar y desarrollar nuevas representaciones didácticas que son relevantes para los contextos de aprendizaje en los que enseñan.

En el apartado de resultados en el que abordamos las etapas de razonamiento pedagógico, analizamos la manera en que los docentes participantes de este estudio se “enfrentaban” al contenido y qué procesos llevaban a cabo para implementar una planificación estructurada y flexible, a la vez que les permitía secuenciar los contenidos y actividades que eran abordadas de una manera clara, ordenada y ajustada a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes; este dinamismo en la manera de concebir e implementar la planificación tenía como fuente procesos reflexivos in situ, que les permitían retroalimentar de forma constante sus prácticas, de manera de adaptarla a los estudiantes. Sin embargo, también hemos visto que la docente novata experimentaba ciertas dificultades a la hora de secuenciar los contenidos y actividades previstas y la manera de gestionarlas en el aula; podríamos decir que esta docente se encontraba en un período de ajustes entre la detallada microplanificación que efectuaba día a día y el real desarrollo de la sesión, que involucra tiempos diferentes a la hora de resolver una tarea o comprender un contenido. Probablemente, esta docente esté más concentrada en lo que “debía” hacer como enseñante y en las dificultades que experimentaba, más que en cómo detectar los errores de los estudiantes que retroalimentaran sus prácticas y que le permitieran focalizarse en aquellas representaciones didácticas que podían ser más útiles para favorecer el aprendizaje. Los docentes más experimentados del estudio, por el contrario, han desarrollado un sistema de planificación mucho más flexible, que van adaptando en la misma medida en que hacen la clase y van detectando de manera simultánea, qué tipo de actividad puede ser llevada a cabo de una manera más adecuada, si es necesario hacer una recapitulación o repaso de un contenido no comprendido, el refuerzo de alguno aún no internalizado, etc. Asimismo, son docentes que poseen tal manejo de la asignatura debido a sus años de experiencia y al tiempo que la han estado impartiendo, que llevan a cabo una planificación mucho más general y no tan estructurada. Conocedores en profundidad del currículum, de los objetivos y los contenidos propios de la asignatura, tienen la capacidad para iniciar la clase con un objetivo claro y, en la medida que la sesión se va desarrollando, para ir “tomando el pulso” a la clase. Estos profesores, son capaces de poner en marcha una planificación basada en una estructura flexible que se va adaptando al desarrollo de los acontecimientos que se van sucediendo en el aula.

Los profesores ejemplares participantes de este estudio, tienen la habilidad para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes a través de mecanismos de evaluación continua y de resultados, dando mucho más importancia a la primera, en la medida que conciben el aprendizaje como un proceso en constante evolución. En este sentido, hacen un monitoreo constante del progreso de sus estudiantes, se preocupan porque los contenidos sean aprendidos por éstos y puedan desarrollar las tareas abordadas; cada uno, con su particular estilo, intenta sistematizar de la mejor manera posible la evolución de cada estudiante, cosa que se ve reforzada, en la medida que dedican gran parte de la clase a monitorear de forma personalizada sus faltas de comprensión, errores de ejecución, principales dudas, etc. En el caso de la evaluación de resultados, son capaces de adaptar tanto los instrumentos de evaluación como los de corrección (rúbricas) al nivel de aprendizaje real de sus estudiantes; finalmente, con respecto a esto último, tienen en cuenta sus situaciones personales y familiares y son capaces de dar tantas oportunidades sean necesarias y oportunas al estudiante, para que éste apruebe la asignatura, siempre y cuando, demuestre que ha habido un aprendizaje real.

Asimismo, de manera general, los docentes virtuosos, además de poseer un dominio de la materia, es decir de la disciplina específica en la que han sido formados, han desarrollado un saber que les permite encontrar los mejores procedimientos para transformar la materia en algo comprensible. Ambos tipos de conocimientos les permiten “moverse con holgura” por el aula, relacionando temas, conectándolos con hechos de la vida cotidiana, con la actualidad noticiosa o con las futuras prácticas profesionales de sus estudiantes. Les habilita para responder dudas de los estudiantes, para asesorarlos en la búsqueda de la mejor forma de resolver una tarea, ya sea de manera individual o colectiva y para fomentar la participación. También, les permite reforzar contenidos que, en el fragor de la sesión, perciben como no aprendidos o en los que los estudiantes manifiestan problemas de comprensión.

Ahora bien, queremos recalcar que no sólo la experiencia y el desarrollo del conocimiento práctico tienen relevancia en la manera en que se manifiesta el conocimiento profesional docente en general y el conocimiento didáctico del contenido en particular. Y aquí hacemos referencia a un episodio relatado en la entrevista efectuada a la docente de Historia, quien aludió a una situación en la que tuvo que llevar a cabo una sustitución en una asignatura que no dominaba (Filosofía). El hecho de no ser experta en esta área disciplinar generó gran ansiedad y cierta inestabilidad en su actuar docente, sobre todo porque no dominaba el contenido. Si bien señaló que hizo esfuerzos por aprender más de Filosofía y de los contenidos particulares que debía abordar, por actualizarse, leer, buscar en Internet, etc., la holgura con la que suele enseñar su propia disciplina desaparece y presenta más dificultades a la hora de planificar y utilizar estrategias instruccionales apropiadas. Con lo anterior, queremos enfatizar que, ***no puede existir un conocimiento didáctico del contenido adecuado, si no existe un dominio de los contenidos a ser enseñados.***

En lo que respecta a la cotidianidad de la enseñanza en el aula y las representaciones didácticas más recurrentes utilizadas por los docentes participantes, podemos decir que:

- » Los docentes promueven un ***aprendizaje significativo***, con sentido, en el que los estudiantes se involucran activamente, y que está conectado con sus conocimientos previos, su conocimiento cotidiano y/o su futuro profesional; para ello, utilizan estrategias como el anclaje, la recapitulación, la aplicación práctica de contenidos, y el uso constante de ejemplos y de anécdotas.
- » Promueven ***procesos de mediación socio-cognitiva***, tal y como plantean Piaget (en Carretero, 2004) y Vygotsky (2000), y fomentan la construcción de un conocimiento compartido, en que el estudiante participa activamente y es ayudado por sus pares y el docente quien, en todo momento, despliega todos aquellos recursos, estrategias y procedimientos que están a su alcance para facilitar el aprendizaje con sentido.
- » A la vez, ***llevan a cabo su clase de una manera desafiante***, haciendo uso de un rico y variado repertorio de recursos didácticos (libros, mapas, tecnologías, dibujos, guías de ejercicios, dibujos y gráficos, etc.), de la interrogación didáctica en sus diversas modalidades, los conflictos cognitivos, de manera tal que el estudiante se ve obligado a reflexionar

en torno al conocimiento, reelaborarlo y así asimilarlo a sus estructuras cognitivas.

- » Estos docentes **conocen y detectan de manera rápida y eficaz cuáles son los principales errores de los estudiantes, cuáles son sus mayores dificultades para comprender un contenido y también de manera efectiva, ponen en marcha mecanismos para paliar estas dificultades**; así, utilizan la enseñanza estratégica, la recursividad, la recapitulación, elaboran más ejercicios, hacen preguntas, “leen el rostro de sus estudiantes” y son capaces de llevar a cabo un monitoreo personalizado de éstos para corroborar si han comprendido. Así, los retroalimentan constantemente, de manera que puedan ir progresando en su aprendizaje.
- » Asimismo, **son capaces de modelar las respuestas de sus estudiantes**, incluso acercándolos al resultado y/o la manera en la que debe llevarse a cabo un procedimiento; los hacen concentrarse en las ideas centrales o claves de un contenido, les entregan pistas para el aprendizaje de manera individual y colectiva, de manera que los propios pares se constituyen en facilitadores del aprendizaje.
- » Otro tipo de análisis que consideramos puede ser de provecho aunque debe ser profundizado en investigaciones posteriores, guarda relación con las representaciones didácticas que distinguen a los docentes de las áreas Humanista y Científico-Matemático. Ya hemos visto que todos ellos utilizan la enseñanza personalizada, retroalimentan de manera constante a sus estudiantes, responden a todas sus dudas y ponen en acción una serie de recursos didácticos ligados a cada uno de los ámbitos disciplinares que enseñan. Por su parte, los docentes adscritos al área Humanista (Lenguaje y Comunicación, Arte, Historia y Geografía), suelen decantarse más por el uso de la interrogación didáctica, el anclaje y la corroboración de la comprensión. En cambio, los del área Científico-Matemática, además de todas las estrategias antes señaladas, también suelen echar mano de la recapitulación, la corrección de errores, la enseñanza estratégica, la focalización en el contenido, el aprendizaje compartido, la recursividad y el modelaje cognitivo. En este sentido, creemos que sería interesante llevar a cabo investigaciones futuras que incorporen la mirada de especialistas didácticos en disciplinas particulares que puedan dar soporte a este tipo de análisis, y que puedan reforzar la idea de cuáles serían las representaciones didácticas de más provecho y recurrentes en las diferentes disciplinas.

6. ORIENTACIONES PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y LOS PROCESOS DE FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA

El actual escenario en el que se encuentra el desarrollo de la profesión docente en la educación pública, hace necesario re-mirar la política educativa que la sustenta, ya que si bien tiene como objetivo central promover aprendizajes de calidad y en equidad en los estudiantes, ésta debe analizarse desde el logro de resultados de aprendizaje en relación a las condiciones para la enseñanza que se generan al interior del aula, y la institución educativa que posibilitan que los estudiantes logren motivarse y desarrollar los contenidos propuestos por sus profesores.

Algunas *orientaciones generales* para la formación inicial y permanente del profesorado de enseñanza media que proponemos son:

- » Dada la diversidad de contextos de enseñanza-aprendizaje y la realidad socio-cultural que enmarca el sistema educativo chileno, y al que hemos tenido acceso a través de esta investigación, sugerimos que tanto la formación inicial como permanente esté orientada a atender este tipo de diversidad. En este sentido, consideramos que uno de los puntos focales que debiera considerar la formación docente es la atención a la diversidad de los aprendizajes, así como también, la diversidad de los contextos de enseñanza, teniendo en cuenta variables institucionales y socio-culturales. En liceos focalizados como prioritarios, debido a la gran complejidad que los caracteriza, creemos que se requiere de una formación sólida para atender un estudiantado diverso, con necesidades de aprendizaje concretas, en la que se respeten sus ritmos y estilos de aprendizaje y se tengan en cuenta las variables socioeconómicas que pueden afectar dicho aprendizaje.
- » Considerando también que el conocimiento profesional se compone de un conjunto de habilidades ligadas al saber disciplinar, pedagógico y didáctico, así como también, a la biografía personal y las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje que impactan en su docencia actual, consideramos que sería un aporte que los programas formativos lleven a cabo un abordaje profundo de cada uno de estos aspectos. En este sentido, el docente de enseñanza media debe ser un profesional altamente preparado para enseñar un contenido disciplinar, pero también debe manejar todos aquellos recursos y estrategias didácticas que son más óptimos para la enseñanza de esa disciplina con estudiantes particulares. Sugerimos, asimismo, trabajar la dimensión personal del docente en el que se traten todas aquellas experiencias del pasado que influyen la docencia actual; en otras palabras, se trata de hacer un trabajo explícito en torno a las creencias, concepciones y prejuicios sobre la enseñanza y el aprendizaje y todas las fuentes personales y socioculturales que las nutren.
- » La formación permanente, a partir de lo recabado en esta investigación, debiera tener un claro componente contextualizador. Sin menospreciar los avances en la literatura sobre las didácticas, la pedagogía y la educación, todo este tipo de saberes proposicionales debieran trabajarse de acuerdo a las características del lugar de trabajo. Así, nos hace sentido una formación permanente en clara conexión con la institución educativa en la

que se ejerce la docencia. A partir de aquí, proponemos que sea ésta la que recoja las principales inquietudes y necesidades de formación de su profesorado y que, a partir de allí, se autogeneren mecanismos formativos dirigidos a los profesionales de la educación con diversa trayectoria docente. Lo anterior, porque los docentes noveles, los docentes con más de cinco años de trayectoria docente y los que cuentan ya con una larga experiencia, no presentan las mismas necesidades de formación. En este sentido, creemos, por ejemplo, que para el caso de los docentes noveles, pueden crearse mecanismos de acompañamiento o mentoría desde el propio liceo, de manera tal, de apoyarlos en el proceso de socialización o inducción en la carrera profesional. Los profesores más experimentados y los con menos experiencia, debieran contar además, con espacios de trabajo colaborativo y de reflexión al interior del liceo. Unos con otros pueden aprender y compartir nuevas maneras de enfocar la enseñanza, de ponerla en marcha en el aula, de planificar y evaluar los aprendizajes de los estudiantes de ese establecimiento en particular.

- » La formación del profesorado en general, debiera potenciar los procesos reflexivos, individuales y colectivos. Probablemente, la virtuosidad de los docentes estudiados se genera y refuerza en parte, porque acompañan de manera continua su docencia, de procesos reflexivos para optimizarla. Estos procesos reflexivos permitirán al docente analizar y comprender las características particulares de los estudiantes y del contexto en el que enseñan junto a los factores sociales, culturales y políticos que los enmarcan. La formación del profesorado puede convertirse así, en una oportunidad para que los docentes investiguen sobre sus prácticas de manera de interpretar y resignificar sus prácticas docentes y para sistematizar su conocimiento práctico, de modo de hacerlo asequible a nuevas generaciones de profesores. En el caso de la formación permanente, este tipo de habilidad, puede potenciarse a través de un programa de formación externo, pero creemos que puede obtener el máximo provecho en la medida en que se promueva desde el propio centro educativo. Desde aquí, las prácticas de trabajo colaborativo en la escuela propuestas por Hargreaves (1994) nos hacen sentido en la medida en que prevalece un acuerdo acerca de valores educativos de un compromiso compartido para lograr ciertas metas que han sido estipuladas de manera democrática, o que han sido acordadas entre todos los profesores de un centro educativo. Así, los profesores trabajan juntos, interactúan con calidez y sinceridad y con el apoyo y el soporte de la administración de la escuela.
- » Como ya hemos reiterado, el conocimiento profesional docente es un conocimiento situado, contextualizado, no estándar; por tanto, la formación inicial y permanente debiera abordar la realidad social, cultural y política del sistema educativo chileno en sus diferentes niveles y estratos. A partir de aquí, también creemos que se vuelve necesario trabajar cuestiones relacionadas con los discursos de poder y la reproducción de las diferencias sociales. Desde nuestra perspectiva, se ha de promover una visión progresista de la educación (Grimmett y McKinnon, 1992) o de reconstrucción social (Pérez, 1994), que concibe al profesor como un profesional reflexivo, crítico, que diagnostica, investiga y actúa de forma autónoma y visualiza la enseñanza como una actividad transformadora, nunca libre de opciones de carácter ético y político. Así, los estudiantes se transforman en investigadores competentes capaces de reflexionar y examinar críticamente su mundo cotidiano,

comprometidos en una continua reconstrucción de su experiencia. Desde esta visión, se asume también, que los hombres y las mujeres son capaces de ser libres y miembros igualitarios frente a la justicia, a la democracia y a la sociedad. Consecuentemente, se trata de trabajar para cambiar la naturaleza propia de las instituciones educativas como medios para conseguir la igualdad y la justicia social. En esta transformación, los profesores tienen un rol preponderante por lo cual deben ser formados política y socialmente para reflexionar críticamente, acerca del orden social dominante y para movilizar acciones de manera de transformarlo en conjunto con los alumnos y demás actores educativos. Esta visión de la enseñanza es muy afín al enfoque de investigación-acción y formación del profesor para la comprensión (Stenhouse, 1987; Elliott, 1991; 1999), desde donde se concibe la enseñanza como un oficio creativo, basado en una práctica reflexiva con un fuerte carácter ético que promueve la democracia en el aula para lograr así, una sociedad consecuentemente más democrática. La investigación-acción, lleva a los profesores a examinar el legítimo rol de los estudiantes en la sala de clases en una manera similar a la que ellos examinan su propio rol en la empresa educativa. Por tanto, el objetivo perseguido, más que la producción del conocimiento, es la optimización de la práctica, concebida no de manera instrumental, sino como una actividad ética y colectiva que transforma el acto educativo y a sus participantes y a la sociedad en su conjunto. Desde esta perspectiva, el conocimiento docente y su práctica sólo pueden ser investigados, producidos y mejorados por los actores educativos que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a *contenidos y mecanismos específicos* para la formación inicial y permanente del profesorado de enseñanza media:

- » Consideramos que los docentes deben adquirir un conocimiento disciplinar sólido. Esto le permitirá desarrollar, además del conocimiento de una disciplina en particular, un conocimiento sustantivo (de los paradigmas o modelos explicativos utilizados para investigar y dar sentido a los datos propios de una disciplina) y el conocimiento sintáctico (las formas en que se produce y es producido el conocimiento disciplinar en el seno de la comunidad científica).
- » También resulta relevante abordar la manera en que es concebida la disciplina y las creencias en torno a ésta. No es lo mismo concebir, por ejemplo, la Historia como un conjunto de hechos o sucesos, que como un proceso enraizado en el pasado y que se proyecta en el futuro. Las creencias acerca de la materia influirán en cómo ésta sea enseñada.
- » Muy ligado a la disciplina, aparece el conocimiento didáctico de una disciplina. En este sentido, sugerimos que al interior de la licenciatura, se trabajen de manera explícita aquellas metodologías que pueden ser más útiles para enseñar una disciplina determinada. La enseñanza y el aprendizaje de la Historia, según hemos visto en este estudio, parece más efectivo si se utilizan estrategias como la interrogación didáctica; el Arte, el modelaje cognitivo; la Química, la Física y la Matemática, a través de ejercicios de dificultad progresiva, etc. Asimismo, hay estrategias que pueden ser enseñadas de tipo transversal y que son de gran utilidad para el aprendizaje: la

recapitulación, el anclaje, la enseñanza personalizada, el conflicto cognitivo, etc.

- » Por otro lado, si bien la transformación del conocimiento disciplinar en conocimiento asequible y comprensible para los estudiantes es un proceso que realiza el propio docente, en lo individual y en la medida que es retroalimentado por los alumnos y su aprendizaje, el proceso de reflexión que está a la base, puede ser facilitado desde la promoción y fortalecimiento de espacios institucionales formativos al interior de los liceos, tales como los grupos profesionales de trabajo, diferenciados en tiempo y espacio de los consejos de profesores. Asimismo, resulta interesante la promoción de unidades técnico pedagógicas sustentadas en más de un profesional, que dentro de sus funciones incluya recoger buenas prácticas por subsector, sistematizarlas y socializarlas entre los docentes, como instancia formativa situada.
- » También parece ser necesario aprender nociones de Pedagogía general que ayuden al profesor al manejo disciplinar y conductual en el aula, a conocer las características de sus estudiantes a nivel evolutivo y social y algunos principios básicos que ayudan a estructurar la clase: explicitación de objetivos al inicio de la clase, desarrollo y cierre de la sesión, momentos para el trabajo individual y el colaborativo, etc. Otros aspectos que pueden ser trabajados de manera explícita, son cuestiones relacionadas con las formas de planificación, secuenciación de contenidos, evaluación de los aprendizajes y gestión del tiempo en el aula.
- » La relación pedagógica, también es un tema importante de trabajar, la manera en que el docente guía al alumno en sus aprendizajes no sólo en lo que respecta a la enseñanza de la materia, sino en un sentido amplio, humano, que incluya los componentes afectivos y valóricos. Con respecto a esto último, creemos importante trabajar al mismo tiempo, las implicancias y repercusiones del currículum oculto y promover estrategias efectivas para trabajar la formación en valores en el aula, teniendo en cuenta el proyecto educativo de cada escuela. A nuestro entender y a partir de este estudio, si no existe una relación pedagógica que acompañe al estudiante en su aprendizaje y a través de la cual el docente promueva un ambiente de aprendizaje ordenado, respetuoso y cariñoso con sus estudiantes, muy difícilmente podrán enseñarse los contenidos (al menos en centros educativos como los estudiados).
- » Sin duda que las creencias docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje también pueden ser trabajadas de manera explícita y transversalmente. Hacerlas conscientes y reelaborarlas a partir de las experiencias discentes que han impactado en la docencia y los sucesos personales y profesionales que la influyen, se vuelven aspectos fundamentales. No olvidemos que nuestras creencias y preconcepciones acerca de enseñar y aprender guían y tiñen nuestras actuaciones en el aula; de ahí la importancia de traerlas a la mano, reflexionar sobre ellas, y buscar nuevas maneras de concebir la docencia.
- » Sugerimos también el trabajo de la persona del docente. Si se asume el rol docente desde un ideal de contención, estructura y acompañamiento de los estudiantes, generando o sirviendo de continuidad para una experiencia de reflexividad, en que el docente cumple una función de sostén cognitivo, pero también, emocional en un proceso de desarrollo reflexivo

del yo (Giddens, 2000), entonces, resulta crucial incorporar en la formación docente un intencionado proceso de desarrollo personal a partir del cual los profesores puedan trabajar los aspectos personales que se pondrán en juego ante dicha demanda implícita en los vínculos con los estudiantes. Para poder interactuar en este mundo de los vínculos, se ponen en juego en todos los participantes de la relación, docentes y estudiantes, complejas dinámicas emocionales. En el caso de los docentes, estas dinámicas incluyen la demanda de contención afectiva de sus estudiantes, agravada, muchas veces, por la vivencia subjetiva de diversas y graves situaciones familiares y psicosociales, muchas de ellas, sin solución aparente. Pudiera ser que la respuesta a este nivel del trabajo docente en un ámbito de tanta complejidad, además como el de la educación municipalizada, se encuentre en un énfasis durante la formación inicial y permanente del trabajo “en la persona del docente”, que le permita estar en contacto con sus vulnerabilidades, asumir los recursos internos que posee y conocer sus potencialidades y sus limitaciones ante esa demanda que funciona desde otro nivel de comunicación. Pareciera ser que algunos docentes, de manera natural, poseen y desarrollan competencias (habilidades personales y sociales) que les facilitan este sentido de su rol como profesores. Pero intencionar un espacio para dicho trabajo en la formación docente, permitiría hacerse cargo preventivamente de la emergencia de dicha demanda, ver qué se puede hacer con ella, trabajar la propia omnipotencia, y no caer ni en la desesperanza ni en el burn out que potencia la falta de distinciones para reflexionar acerca de estos aspectos que están más implícitos que explícitos en las prácticas de aula.

- » Finalmente, tal como ya hemos comentado, creemos que una excelente alternativa para mejorar la formación del profesorado, pasa por la constitución de comunidades de desarrollo profesional, organizadas por estudiantes en formación, docentes de menor y mayor trayectoria docente y de diversas formaciones disciplinares. Los miembros de estas comunidades pueden analizar sus prácticas, apoyarse, planificar en conjunto e interdisciplinariamente, experimentar nuevas metodologías de enseñanza y evaluación de aprendizaje, acompañarse a través de procesos de mentoría o peer review. Desde nuestra perspectiva, este tipo de instancias se transforman en espacios preciosos de socialización en el que el docente puede ir reelaborando su conocimiento profesional en la medida que construye junto a otros profesionales, nuevas maneras de enfocar la enseñanza. Lo anterior redundaría en la promoción de una cultura colaborativa y reflexiva al interior de la escuela, desde y para ésta, apoyada por la administración y abierta a la incertidumbre y la complejidad del mundo de la enseñanza y el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Angulo Rasco, F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En M. Pérez Gómez, J. B. Ruiz y F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 261-319). Madrid: Akal.
- Barquín Ruiz, J. (1991). La evolución del pensamiento pedagógico del profesor. *Revista de educación*, 294, pp. 245-274.
- Berliner, D. (1986) In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), pp. 5-13.
- Carlsen, W. (1999). Domains of teacher knowledge. En J. Gess-Newsome y N. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge* (pp. 133-146). Boston: Kluwer Academia Publishers,
- Carretero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Buenos Aires: Aique.
- Climent, N. y Carrillo, J. (2003). El dominio compartido de la investigación y el desarrollo profesional. Una experiencia en matemáticas con maestras. *Enseñanza de las ciencias*, 21(3), pp. 387-404.
- Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En A C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación escolar* (pp. 387-414). Madrid: Ed. Alianza.
- Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (2), pp. 2-24.
- Elliott, J. (1991). Actuación profesional y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 191 (abril), 76-80.
- Elliott, J. (1999). La relación entre “comprender” y “desarrollar” el pensamiento de los docentes. En A. Pérez Gómez, J. Barquín y F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 365-398). Madrid: Akal.
- Gómez, J. Barquín & F. A. Rasco (Eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 365-398). Madrid: AKAL.
- Eraut, M. (1999). *Developing professional knowledge and competence*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 125-301). Madrid: Paidós,
- Evertson Carolyn M. y Judith L. Green (1989). La índole de la observación y de los instrumentos observacionales, en Merlin C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 306-310). Barcelona, MEC/Paidós.
- García-Huidobro, J.E. (Documento no publicado). *La Escuela y la calidad de la educación*. Santiago de Chile, 2000.
- Gess-Newsome, J. y Lederman, N. (1999). *Examining Pedagogical Content Knowledge*. Boston: Kluwer Academia Publishers.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Madrid, Taurus.

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Goetz, J., LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Grimmett, P., & MacKinnon, A. (1992). *Craft Knowledge and the Education of Teachers*. En C. Grant (Ed.), *Review of Research Education* (Vol. 18, pp. 385-456). Washington: AERA.
- Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Grossman, P. L. (2005). Un estudio comparado: las fuentes del conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza del inglés en secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), pp. 1-17.
- Gudmundsdottir, S. (1990). Values in Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41 (3), 44-52.
- Halim, L. y Subahan, M. (2002). Science Trainee Teachers' Pedagogical Content Knowledge and its Influence on Physics Teaching. *Research in Science and Technological Education*, (20) 2, pp. 215-225.
- John, P. (2002). Conciencia e intuición: cómo leen sus propias lecciones los aprendices de profesores. En T. Atkinson y G. Claxton (Eds.), *El profesor Intuitivo* (pp. 113-140). Barcelona: Octaedro.
- Knight, P (2006). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Knowles, G., Cole, A. & Presswood, C. (1994). *Through Preservice teachers's eyes. Exploring field experiencias through narrative and inquiry*. New York: Macmillan College publishing Company Inc.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Barcelona: Paidós.
- Louden, W. (1992). Understanding reflection through collaborative research. En A. Hargreaves y M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 178-215). New York: Teachers College Press.
- Magnusson, S.; Krajcik, J. y Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. En J. Guess-Newsome y N. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 95-132). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Marcelo, C. (1993). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. En L.Montero y J.M. Vez (eds.) *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (I) (pp. 151-186). Santiago de Compostela: Tórculo Ed.
- Martínez, M. (1994). El rol del educador y de la escuela en el ámbito de la educación moral. En J. Puig (coord.) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (2ª ed., pp. 19-29) Barcelona, España: Graó.
- Medina Moya, J.L (2006a). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Lumen.

- Medina Moya, J.L. (2007). Aprendizaje reflexivo: la enseñanza reflexiva en el seno del EEES. Universidad de Barcelona. Documento policopiado.
- Mercer, N. (2001). Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. Barcelona: Paidós.
- Mingorance, P. (1991). Metáfora y pensamiento profesional. Sevilla: GID-Arquetipo.
- Montero, M.L. (2001). La construcción del conocimiento profesional docente. Santa Fe: Homosapiens.
- More, A. (2004). The good teacher. Dominant discourses in teaching and teacher education. New York: RoutledgeFalmer.
- Mulhall, P., Berry, A. y Loughran, J. (2003). Frameworks for representing science teachers' pedagogical content knowledge. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 4(2), Article 2. Disponible en www.ied.edu.hk/apfslt/v4_issue2/mulhall/index.htm. Fecha de consulta: 12/03/2005.
- Patton, M. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluations*. Sage: Newbury Park.
- Pérez Gómez, A. (1994). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 78-113). Madrid: Morata.
- Reynolds, M. (1989). Knowledge base for the beginning teacher. American association of colleges for teacher education. New York: Pergamon Press, Inc.
- Sánchez, E. y Díaz, L. (1996b). El profesor ante los desafíos axiológico-educativos del mundo contemporáneo. Curso taller de perfeccionamiento. *Boletín de Investigación Educativa*, 11, 132-147.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioners: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Shavelson, R. y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 372-417). Madrid: AKAL.
- Schwandt, T. D. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (eds), *The handbook of qualitative research* (2nd Ed.), 189-213. Thousand Oaks, CA: PineForge (Sage).
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L.S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-31.
- Smith, D. C. (2000). Content and pedagogical content knowledge for elementary science teacher educators: Knowing our students. *Journal of Science Teacher Education*, 11, 27-46.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sternberg, R. y Horvath, J. (1995). A Prototype View of Expert Teaching. *Educational Researcher*, 24(6), pp. 9-17.

- Villar, L. M. (1988). Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado. Alcoy: Marfil.
- Vygotsky, L. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- Woods (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.
- Wilson, S., Shulman, L. y Richert, A. (1987). 150 different ways of knowing: representations of knowledge in teaching. En J. Calderhead (Ed.), Exploring teachers' thinking (pp. 104-124). Londres: Cassell.
- Yinger, R. (1982). A Study of Teacher Planning. En W. Doyle y T.L. Good (Eds.), Focus on Teaching. Chicago: The University of Chicago Press.





VI

CAPÍTULO

Fuente: Revista de Educación

Reflexividad e Innovación en las prácticas docentes usando TICs

Álvaro Salinas
Investigador Principal

Jaime Sánchez
Orietta Purcell
Claudia Mendoza
Investigadores
Secundarios

Universidad de Chile
Institución Adjudicataria

RESUMEN

Este artículo analiza los factores que inciden en el desarrollo y sustentabilidad de prácticas docentes innovadoras con uso de TICs en la sala de clases, estudiando, particularmente, el rol de la reflexividad docente. Para ello, se utilizan datos cualitativos y cuantitativos obtenidos de entrevistas en profundidad y de una encuesta aplicada a profesores en ejercicio en Chile. El análisis identifica dos tipos de prácticas con uso de TICs: prácticas propiamente innovadoras, donde las TICs modifican sustantivamente el modo en que los profesores trabajan, y prácticas donde las TICs contribuyen con mejoras cuantitativas o más bien marginales de aspectos ya presentes previamente, y que no constituyen innovación profunda. El análisis de datos muestra que hay una relación significativa entre reflexividad e innovación. Por un lado, las entrevistas revelan que los profesores que más claramente se identifican con el primer tipo de prácticas tienen una reflexividad técnica muy desarrollada. Por otro lado, la encuesta exhibe una relación significativa, aunque débil, entre las prácticas innovadoras usando TICs y una escala de reflexividad. Otras variables relevantes para comprender la innovación docente son: la percepción que los profesores tienen de la contribución que las TICs hacen a sus alumnos, la capacitación en TICs que ellos poseen y la percepción del equipamiento de la escuela.

Palabras clave: reflexividad docente, innovación, prácticas pedagógicas con uso de TICs.

CONTEXTUALIZACIÓN

En la actualidad hay un creciente consenso sobre la importancia del cambio en las prácticas docentes para mejorar la calidad y equidad de la educación. Por un lado, las prácticas docentes en la sala de clases han sido destacadas como uno de los factores más importantes para mejorar la calidad de la educación. El estudio realizado por Barber y Mourshed (2007), por ejemplo, destaca las prácticas de los profesores como uno de los tres factores más importantes para explicar el éxito de los mejores sistemas educativos del mundo. Por otro lado, los estudios sobre innovación en educación tienden a poner al centro la idea de que la innovación debe estar orientada por el esfuerzo de mejoramiento continuo de procesos y resultados. El estudio SITES M2, por ejemplo, vincula la innovación de las prácticas docentes usando tecnologías de la información y comunicación (TICs), con resultados en el aprendizaje de los alumnos y profesores (Kozma, 2003).

Uno de los factores que puede permitir comprender el cambio en las prácticas es la reflexividad docente, esto es, la capacidad del profesor de observar y analizar críticamente sus propias prácticas de trabajo. El mismo estudio de Barber y Mourshed señala que para el mejoramiento de la práctica docente en la sala de clases “individual teachers need to become aware of specific weaknesses in their own practice” (Barber & Mourshed, 2007 p. 27).

El estudio de los factores que inciden en los procesos de innovación en educación son numerosos (Dayton, 2006; Ely, 1990; Ensminger, Surry, Porter, & Wright, 2004; Frank, Zhao, & Borman, 2004; Harper & Maheady, 1991). Sin embargo, son escasos los estudios que han analizado el papel de la reflexividad en la innovación.

En este artículo se analizan los factores que inciden en el desarrollo y sustentabilidad de prácticas innovadoras de integración curricular de TICs en la sala de clases entre los profesores de enseñanza media, estudiando, particularmente, el rol de la reflexividad docente. Con ello, se busca proporcionar evidencia empírica que permita avanzar en la comprensión de la reflexividad como factor de innovación y sopesar su relevancia en relación a otros factores usualmente descritos por la literatura.

MARCO CONCEPTUAL

En este trabajo se entiende la innovación como el proceso de incorporación de nuevos procesos o tecnologías en sistemas o redes complejas, que generan modificaciones sustantivas de esa red (Winograd & Flores, 1986). Estas redes están conformadas por otras tecnologías, por prácticas (de trabajo, de relación con los otros), por recursos (materiales y simbólicos, tales como equipamiento, tiempo, conocimiento y competencias), por significados (representaciones asociadas a la tecnología, a las prácticas, a las identidades de los otros sujetos que participan en la red), por disposiciones personales (actitudes y motivación al cambio, a la adopción de tecnologías, por ejemplo) y por instituciones (contextos organizacionales con

normas y reglamentos). Las redes o sistemas donde se produce la innovación proyectan una perspectiva sobre esa innovación, incidiendo en el modo en que ésta se instala en la red. Pero, al mismo tiempo, la innovación modifica la red donde ésta se instala. Una innovación será tanto más significativa cuanto más componentes o ámbitos de la red sean más profundamente modificados (Salinas, 2000; Winograd & Flores, 1986).

La innovación se produce en sistemas históricos que se despliegan en el tiempo y en los cuales el profesor desarrolla su carrera. Estas trayectorias están conformadas por la historia y proyecto personal y profesional de los profesores. Las trayectorias personales y profesionales se componen de procesos sutiles sobre los que el sujeto puede dar cuenta, pero también, se componen de eventos o “marcas” específicas en la trayectoria que pueden significar un cambio de trayectoria importante (Dominicé, 1996; Josso, 1996). La innovación forma parte de este proceso de construcción de una trayectoria personal y profesional, y puede ser vivida por los profesores como una experiencia de cambios y quiebres, costos y ganancias (Josso, 1996).

La innovación ha sido vista por numerosos autores como un proceso con etapas identificables. Sandholtz, Ringstaff y Dwyer, en el contexto del proyecto Apple Classrooms of Tomorrow Project (ACOT), describieron el proceso de cambio que experimentaron los profesores a lo largo de ese proyecto usando 5 etapas (Dwyer, Ringstaff, & Sandholtz, 1991; Sandholtz, Ringstaff, & Dwyer, 1997). Éstas van desde prácticas iniciales, donde el uso de la tecnología tendía a reforzar la entrega de contenidos curriculares de parte de los profesores en una modalidad de clase expositiva, hasta prácticas de trabajo más dinámicas y centradas en los alumnos. El trabajo de Mioduser, Nachmias, Tubin y Forkosh-Baruch en el marco de SITES M2, desarrolló un modelo de análisis de la adopción de innovación, que identifica niveles que van desde alteraciones preliminares de la rutina escolar hasta transformaciones profundas de las prácticas pedagógicas y de los procesos de aprendizaje (Mioduser, Nachmias, Tubin, & Forkosh-Baruch, 2002; Tubin, Mioduser, Nachmias, & Forkosh-Baruch, 2003).

Varios trabajos han buscado identificar los factores que inciden en el surgimiento de la innovación y en su continuidad en el tiempo. Estos factores pueden ser organizados en tres niveles distintos: el contexto de la escuela donde se produce la innovación, la organización escolar misma donde ésta se produce y el individuo que la realiza (Zhao, Pugh, Sheldon, & Byers, 2002). En el nivel de contexto, varios autores han destacado la importancia de las políticas que facilitan el surgimiento y sostenimiento de la innovación en el tiempo, en particular, la formación de profesores (Nachmias, Mioduser, Cohen, Tubin, & Forkosh-Baruch, 2004; Owston, 2007). También se ha enfatizado en el tipo y nivel de acceso a la infraestructura requerida que puede sustentar la innovación (Zhao et al., 2002). En el nivel de la organización, otros trabajos han distinguido la importancia de la cultura organizacional, de los recursos disponibles (Zhao et al., 2002), del apoyo prestado por los administradores de las escuelas (Dwyer et al., 1991) y del clima organizacional, que ha sido descrito como uno de los factores más significativos para promover la innovación (Nachmias et al., 2004). Finalmente, a nivel individual, Dwyer et al. (1991) señala que para promover y sustentar la innovación, los profesores deben tener la oportunidad de reflexionar sobre sus propias creencias en relación al aprendizaje y a la enseñanza (Dwyer et al., 1991; Zhao et al., 2002). Otros trabajos han puesto el énfasis en el modo

en que el usuario se relaciona con la innovación, esto es, su percepción de la ventaja relativa que tiene ésta respecto de alternativas; la compatibilidad, que implica cuán consistente es la innovación con valores, experiencias y necesidades de quienes la adoptan; la complejidad, que implica cuán complejo es comprender y usar la innovación; la capacidad de ensayo, que implica cuánto margen ofrece la innovación para ser probada; la observabilidad, que implica el grado en que la innovación es visible a otros y la claridad que tenga el innovador respecto de las metas y medios para lograr la innovación (Fullan, 2001; Rogers, 1995).

Varios trabajos analizan los factores que incurren en el sostenimiento de las innovaciones en el tiempo (Hargreaves, 2002; Harper & Maheady, 1991; Owston, 2007). El supuesto de estos estudios es que no es lo mismo generar una innovación que ser capaz de sostenerla en el largo plazo. Desde luego, los factores que inciden en el sostenimiento de la innovación son parcialmente distintos a aquellos que inciden en el surgimiento de la innovación. Para ser sustentable, una innovación debe: i) ser duradera; ii) mejorar aprendizajes y no sólo alterar la enseñanza; iii) obtener recursos a un ritmo que permita satisfacer las necesidades del cambio; iv) evitar impactos negativos en el medio circundante en otras escuelas o sistemas y, v) basarse en el cultivo y mantención de ambientes que estimulan mejoras permanentes y que promueven la diversidad (Hargreaves, 2002). En el trabajo de Owston basado en casos seleccionados en SITES M2, se encontró que “essential conditions for the sustainability of classroom innovation were teacher and student support of the innovation, teacher perceived value of the innovation, teacher professional development, and principal approval” (Owston, 2007 p. 61). Uno de los factores que puede incidir en la innovación, sobre el que interesa poner especial atención en este estudio, es la reflexividad docente. Ésta ha sido definida como una disposición al examen, análisis y crítica de la práctica y sus contextos y está estrechamente vinculada, a la efectividad de la enseñanza (Giovannelli, 2003).

El texto de Clark y Petersen da cuenta de la discusión sobre reflexividad docente, haciendo una sistematización de la investigación desarrollada desde inicios de los años '70 hasta inicios de los '80 y (Clark & Peterson, 1984) donde los trabajos de Dewey y Schon han sido fundamentales (Dewey, 2004; Schon, 1983). En la investigación que se describe en estas páginas se define reflexividad docente como la capacidad de analizar las propias prácticas de trabajo, considerando interpretaciones y posibilidades alternativas a las que, tradicionalmente, se tienen sobre esas prácticas (Ensminger et al., 2004; Giovannelli, 2003; Osterman, 1990). Reflexividad, en este sentido, es un factor clave para reinterpretar las prácticas rutinarias de trabajo y abrir posibilidades a la innovación sustentable en el tiempo (Osterman, 1990).

Según Sparks-Langer y Colton (1991), tres dimensiones son fundamentales en el pensamiento reflexivo de los profesores: la dimensión cognitiva, la dimensión crítica y la dimensión narrativa. La dimensión cognitiva, según los autores, apunta a la forma en que los profesores usan el conocimiento en planificación y toma de decisiones. Este conocimiento puede ser: de contenido, de métodos y teoría pedagógicos, de curriculum, sobre las características de los aprendices, de los contextos de aprendizaje y de los propósitos, fines y objetivos educativos. Esto es lo que algunos autores llaman el nivel técnico de la reflexión (Clark & Peterson, 1984). La perspectiva crítica enfatiza en las experiencias, creencias, valores sociopolíticos y objeti-

vos de los profesores (Sparks-Langer & Colton, 1991). La perspectiva narrativa, finalmente, pone énfasis en el modo en que los profesores hablan de su conocimiento, de sus preguntas, de sus esquemas interpretativos. Esta narrativa contiene elementos cognitivos y críticos, pero el énfasis está en las propias interpretaciones del contexto en el cual se toman las decisiones (Cochran-Smith and Lytle, citado por Sparks-Langer & Colton, 1991).

Los factores que inciden en el desarrollo y sustentabilidad de la innovación y el rol de la reflexividad docente en este proceso es el foco del estudio que aquí se presenta. Las preguntas orientadoras de esta investigación son: ¿En qué consiste la innovación cuando se usan las TICs en la sala de clases? ¿Cuáles son los factores que facilitan o dificultan a un profesor innovar en sus prácticas pedagógicas usando TICs? ¿Qué rol le cabe a la reflexividad docente en los procesos de innovación en las prácticas docentes usando TICs?

METODOLOGÍA

Esta investigación es de carácter descriptivo y correlacional (Alvira, 1986). Se ha utilizado un diseño de investigación mixto, que combina técnicas cualitativas y cuantitativas. Los datos cualitativos han sido recogidos usando entrevistas en profundidad. Los datos cuantitativos han sido recogidos empleando una encuesta.

La entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad buscó recoger antecedentes sobre la trayectoria de cambio y permanencia de las prácticas docentes con uso de TICs, los factores asociados y las claves interpretativas que los propios profesores elaboran para comprender estos procesos.

Las pautas de entrevistas fueron distintas según se tratara de profesores que tuvieran una trayectoria destacada de innovación usando TICs, o bien de profesores que tuvieran una trayectoria de continuidad en sus prácticas pedagógicas.

Las entrevistas fueron aplicadas utilizando pautas semi estructuradas en setting adecuados para generar un clima de confianza y colaboración con el profesor entrevistado. Los temas que se incluyeron en las pautas fueron: trayectoria profesional, descripción pormenorizada de las prácticas docentes en el aula (incluyendo uso de TICs), análisis de fortalezas y debilidades del trabajo, factores que inciden y dificultan el surgimiento y sustentación de los cambios o en la continuidad en las prácticas, y reflexividad docente (frecuencia de análisis de la propia práctica, disposición y habilidades para este análisis).

La muestra cualitativa

Las entrevistas fueron aplicadas a una muestra intencional de profesores que imparten clases entre 7° año de Educación General Básica y 4° año de Educación Media. Esta muestra fue escogida empleando los criterios de diversidad y saturación de la información (Taylor & Bogdan, 1998). Los criterios de diversidad fueron dos. El primero fue el tipo de trayectoria profesional del profesor, donde se seleccionaron docentes que mostraran trayectorias de innovación continua y profunda, y docentes que mostraran trayectorias de continuidad o baja profundidad de innovación. El segundo fue el sector de aprendizaje principal donde se desempeña el profesor. Todos los casos fueron seleccionados entre establecimientos educacionales particulares, subvencionados y municipales del Gran Santiago¹.

Para seleccionar los casos de profesores innovadores que serían entrevistados, se procedió a triangular el reporte subjetivo de los profesores con el reconocimiento externo de las prácticas innovadoras, tales como el haber obtenido premios, participar en redes de innovación o ser parte de proyectos educativos innovadores con visibilidad pública.

El tamaño final de la muestra intencional fue de 20 docentes: tres profesores de establecimientos municipales, 11 de particular subvencionados y 6 particulares. Los profesores entrevistados hacen clases en una diversidad de sectores de aprendizaje: lenguaje, matemáticas, historia y ciencias sociales, educación física, ciencias naturales, química y física, artes, idioma extranjero, educación tecnológica.

Para la selección de casos se procedió primero a detectar prácticas innovadoras de uso de TICs en la sala de clases. Para ello se identificaron profesores a través del juicio experto de personas que trabajaran directamente con escuelas de la red pública nacional a cargo de la promoción de las TICs en el sistema educativo (Red Enlaces); establecimientos con proyectos institucionales donde la innovación con TICs fuera pública y destacada; redes de profesores innovadores, y profesores que hubieran sido premiados en muestras de innovación usando TICs.

A partir de la selección de un profesor con prácticas innovadoras en un establecimiento, cuando fue posible, se procedió a identificar otro profesor en ese mismo establecimiento, que no fuera destacado por su experiencia de innovación curricular con TICs.

1 - En el presente informe se usan nombres ficticios para proteger el anonimato de las personas que fueron entrevistadas. Por la misma razón se omiten los nombres de los establecimientos donde trabajan. Sólo se proporcionan algunas indicaciones generales del tipo de establecimiento para darle un contexto a la interpretación de datos.

El análisis de datos

La información contenida en las entrevistas sobre innovación en las prácticas docentes usando TICs fue transcrita y analizada según la técnica de análisis categorial. Las categorías iniciales de análisis fueron: trayectoria profesional (eventos de cambio y continuidad de las prácticas docentes, velocidad de los cambios, eventos que gatillan los cambios), descripción pormenorizada de las prácticas docentes en el aula (incluyendo uso de TICs), análisis de fortalezas y debilidades del trabajo en la sala de clases, factores que inciden y dificultan el surgimiento y continuidad de los cambios y reflexividad docente (frecuencia, disposición y habilidades de análisis de la propia práctica). Además, se realizó un análisis vertical de cada entrevista, con el fin de reconstruir la lógica subjetiva del entrevistado y la forma en que cada uno de ellos organiza los distintos elementos que interesan a la investigación.

Para abordar la reflexividad docente, se procedió a analizar las entrevistas según las categorías obtenidas en la revisión bibliográfica, las que fueron complementadas con categorías inductivas obtenidas del análisis de las propias entrevistas. Las dimensiones identificadas, finalmente, fueron cuatro: reflexividad relacional, valórica, sociopolítica y técnica. A partir de estas dimensiones se elaboró una rúbrica de clasificación de la reflexividad, en donde dos jueces, miembros del equipo de investigación pero que no participaron en el análisis de las entrevistas, clasificaron casos seleccionados de profesores.

Cada juez debía clasificar la profundidad de los discursos sobre la práctica docente en tres niveles: bajo, medio y alto. Un nivel de reflexividad bajo implica que el discurso del docente sobre sus prácticas se caracteriza por emplear escasas distinciones o conceptos, analizar superficialmente y con frecuentes clichés o lugares comunes la práctica docente y no entregar una postura personal explícita ni juicios críticos. Un nivel medio considera un discurso docente que utiliza algunas distinciones o conceptos propios de la teoría o práctica docente. El análisis es profundo en algunos aspectos de la dimensión, pero superficial en otros. Hay una postura personal sin mayor fundamentación y no hay juicios críticos. Finalmente, un nivel alto contiene un discurso docente que utiliza numerosas distinciones y conceptos fundados en la teoría o en la práctica docente. El análisis es profundo. Se discuten distintas perspectivas o puntos de vista fijando una posición personal y con juicios críticos fundados.

Si bien el análisis cualitativo incluye a los 20 docentes entrevistados, en el texto se profundiza sobre 6 de ellos, cuyos relatos son especialmente interesantes para el análisis.

La encuesta

La encuesta consiste en una cédula estructurada autoaplicada que contiene preguntas sobre la trayectoria docente, el uso de TICs, la disposición a la innovación y a la adopción de TICs y sobre la reflexividad docente.

La encuesta fue validada por jueces expertos, a quienes se les solicitó que analizaran validez, estructura, claridad de las preguntas, exhaustividad de las categorías de respuesta y otros elementos que consideraran relevantes.

La muestra cuantitativa

Se aplicó la encuesta a una muestra probabilística de escuelas con educación de niños y jóvenes en la Región Metropolitana. El muestreo fue estratificado. El criterio de construcción de los estratos fue la dependencia del establecimiento.

El universo de estudio para la aplicación del cuestionario está compuesto por los establecimientos educacionales científico humanistas y técnico profesionales de la Región Metropolitana. Se excluye, con esto, a escuelas especiales, de adultos y otras que constituyan casos excepcionales. El universo se determinó de acuerdo al listado de establecimientos que aparece en la base de datos de matrículas para el año 2008 en la página web del Mineduc, que para ese año es de 2070 establecimientos.

Para el cálculo del tamaño de la muestra se utilizaron los siguientes parámetros (Vivanco, 2005): error máximo admisible, 6%; nivel de confianza, 90%; $p = q = 50\%$. Con éstos, se obtuvo una muestra de 203 establecimientos distribuidos del siguiente modo:

Tabla 1: Distribución del universo y de la muestra obtenida.

Dependencia	Universo		Muestra obtenida	
	N	%	n	%
Corporación Municipal	414	20	59	29,1
Municipal	243	11,7	41	20,2
Particular Subvencionado	1122	54,2	94	46,3
Particular	257	12,4	7	3,4
Corp. Privada de Adm. Delegada	34	1,6	2	1,0
Total	2070	100	203	100,0

La distribución de establecimientos según dependencia obtenida en la muestra varía en algunos puntos porcentuales respecto de la distribución del universo, debido a la tasa de rechazos que fue especialmente alta entre los establecimientos educacionales particulares y particulares subvencionados.

En cada establecimiento se procedió a encuestar a dos profesores, sorteando al azar simple el sector curricular principal donde el profesor trabajaba. De este modo, la muestra alcanzó a 393 profesores, considerando que en algunos establecimientos (rurales, por ejemplo) trabajaba sólo uno o que en otros fue imposible contactar un segundo. Para ser sorteado y como requisito, el profesor debía hacer clases entre 7° año de Educación General Básica y 4° año de Educación Media.

Análisis de datos

El análisis de datos incluyó estadísticas descriptivas (frecuencias, porcentajes, medias), análisis bivariados (Chi cuadrado, ANOVA, correlaciones de Pearson), análisis factorial y de cluster y análisis de regresión múltiple.

Las pruebas de hipótesis se dieron por satisfactorias a un nivel de 5%.

La medición de las prácticas docentes innovadoras

Se calculó un índice de prácticas docentes innovadoras usando TICs, que consultaba por la diversidad y profundidad de ámbitos en donde éstas podrían tener una contribución, usando una escala donde 1 es ausencia de impacto y 5 es impacto muy profundo. Estos ámbitos eran siete: mejoría en la forma de hacer clases, en la relación con los alumnos, en la preparación de clases, en la capacitación como profesor, en la disponibilidad de recursos para enseñar, en la forma de concebir la educación, en la forma de concebir el rol como docente y en la forma de trabajo con los alumnos.

El análisis de Alfa de Cronbach para el índice de prácticas innovadoras alcanzó 0,924, lo que se considera muy bueno (Robert, 1994).

Adicionalmente, se complementó el índice de prácticas innovadoras con la escala de adopción de tecnología de Christensen (Christensen & Knezek, 2001). Esta escala identifica 6 niveles de adopción, cada uno de los cuales es medido por un ítem, los que fueron traducidos y ligeramente adaptados para ser empleados en este estudio.

Para analizar la validez del índice de prácticas innovadoras se calculó un ANOVA entre esta variable y la escala de adopción de tecnología de Christensen. El supuesto es que un alto nivel de adopción de tecnología se relaciona con una alta capacidad de innovación de prácticas usando TICs. El análisis mostró que hay una diferencia significativa estadísticamente del

puntaje del índice de innovación, entre los niveles de adopción de tecnología de Christensen, de modo tal que, a mayor puntaje en el índice de innovación, mayor nivel de adopción de tecnología ($F(5, 387) = 23115; p < 0,001$).

La medición de la reflexividad

Para medir reflexividad se empleó la escala de Kember (Kember, Leung, Jones, Loke, McKay, Sinclair, Tse, Webb, Wong, Wong, & Yeung, 2000), desarrollada originalmente para ser aplicada con estudiantes de ciencias de la salud, pero que ha sido exitosamente adaptada para ser usada en otros contextos (Marcos & Tillema, 2006). Esta escala estaba compuesta originalmente por 16 ítems, organizados en 4 dimensiones (acciones habituales, comprensión, reflexión, y reflexión crítica). De los 16 ítems originales fueron seleccionados 10 por ser los más pertinentes al objeto de estudio, correspondientes a las dimensiones acciones habituales, reflexión y reflexión crítica.

La escala de reflexividad tiene una forma Likert, con un rango de respuestas que van desde 1 (muy en desacuerdo) a 4 (muy de acuerdo). En la construcción de los índices de la escala se tomaron estos valores, de modo tal que, a mayor puntaje, mayor reflexividad.

Para estimar su confiabilidad, la escala fue analizada usando Alfa de Cronbach. El análisis inicial entregó como resultado un puntaje de sólo 0,547, existiendo dos ítems de la dimensión “acciones habituales” que funcionaban reduciendo la confiabilidad. Al eliminar ambos, se obtiene un Alfa de Cronbach de 0,705, lo que es satisfactorio.

RESULTADOS

En el análisis de las entrevistas aparecieron dos ejes que pueden permitir organizar las distintas trayectorias de uso de TICs que exhiben los profesores entrevistados. El primer eje está constituido por la mayor o menor diversidad de ámbitos que han sido modificados durante el proceso de inclusión de TICs en las prácticas docentes. El segundo eje lo constituye la mayor o menor profundidad de las transformaciones en esos ámbitos. El cruce de ambos ejes constituye cuadrantes, en uno de los cuales se ubican sujetos con trayectorias más innovadoras, en tanto describen una mayor diversidad y profundidad de ámbitos modificados durante el proceso de inclusión de TICs en sus prácticas. En el cuadrante opuesto se ubican los sujetos con trayectorias menos innovadoras, en tanto describen una menor diversidad y profundidad de ámbitos modificados.

Respecto de la diversidad de los ámbitos, los relatos apuntaron a que las TICs han permitido a los profesores presentar información en la clase usando multimedia, desarrollar productos con los alumnos (guías, videos), conectar la discusión de la clase con situaciones del entorno nacional o con temas de interés de los alumnos, trabajar en clases usando robots o vincularse con colegas en redes de colaboración y aprendizaje.

Respecto de la profundidad de las transformaciones en esos ámbitos, los relatos mostraron que para algunos profesores las TICs han significado aportes, pero que han sido más bien menores en relación a su trabajo docente. Gonzalo, por ejemplo, usa las TICs pero asignándoles un rol menor para su trabajo: prepara material de clases y, eventualmente, proyecta una presentación multimedia. En su caso, el ámbito de uso se refiere a momentos puntuales de trabajo en el aula y a la preparación de material; y la profundidad, refiere a cambios más bien menores de sus prácticas de trabajo circunscritas a tareas de apoyo (preparación de material) y a algunos momentos de su clase. En su opinión, la tecnología “aporta, pero yo te diría que tampoco eso me asegura el aprendizaje, yo tengo que poner más de mi parte. Es que..., ponte, que se corta la luz... quedas en pelota y te diría que hay profesores que les sacas la pantalla y no saben cómo manejarse porque es como un torpedo”.

La clase típica de Alejandro consiste en “hacer una recopilación de lo que se vio la clase anterior, preguntas y respuestas de parte de los alumnos o bien yo respondiendo sobre lo mismo para poder llevarlos a una situación de actualización de información. Ésa, digamos, es la primera parte que lleva entre 5 ó 10 minutos y, posterior a eso, comenzar a insertar un tema o si es una continuación de la clase anterior, un tema nuevo. Eso mismo te sirve para poder llevarlos hacia donde uno quiere, como una introducción (...). Ésas son las líneas generales, tres tiempos: introducción, pasada de materia como se dice entre comillas y el trabajo del alumno y eso es de acuerdo a los tiempos y a los cursos”. En su caso, PowerPoint es lo que ocupa de tecnología: “para poder mostrar unas situaciones que son dificultosas muestras la pizarra, como los cuerpos geométricos y desde ahí hacer los alcances. En estadística, por ejemplo, cuando es mucha la información a tratar, ahí es mejor mostrar un Power”. Usa poco la tecnología, según él mismo declara. Además de PowerPoint, “lo relevante ha sido la preparación de guías, pruebas, que ahora las pruebas salen comillas más decentes. Antes las hacía a mano y salían muy feas. Yo me acuerdo cuando escribía las pruebas a mano y me demoraba y si me equivocaba, había que hacer de nuevo y ahora las miro, y es tremenda la diferencia cuando lo haces por computador. Ahora en matemáticas usamos mucho el editor de ecuaciones que es fenomenal porque antiguamente yo escribía a máquina y era un horror”.

Carolina usa PowerPoint y proyecta fotos de arte o lleva imágenes impresas para explicar los contenidos. Cuando hace un electivo, trabaja con los alumnos en Photoshop. A veces, hace salidas a museos con los alumnos “que quiebran el esquema de la clase”. Sin embargo, dice que su gran problema es cómo lograr que sus alumnos se motiven con la clase.

Para otros profesores las TICs han implicado modificaciones más profundas en su trabajo docente. Paulette, por ejemplo, relata que el uso de TICs ha significado una modificación mayor en la manera de concebir su trabajo, el rol de la escuela en la educación de los alumnos, sus prácticas en la sala de clase y la relación con sus colegas. Ella ocupa las TICs para participar en redes de profesores, para buscar en Internet información sobre metodologías y modelos de aprendizaje que puedan ser usados por ella y compartidos con sus colegas en proyectos de investigación-acción, para preparar sus clases y para trabajar directamente con sus alumnos rompiendo el paradigma dominante, por el cual según ella, todos los alumnos deben estar haciendo las mismas cosas al mismo tiempo en la sala de clases. En su caso, las TICs tocan

varios ámbitos: el modo en que ella concibe su trabajo docente, sus prácticas en la sala de clases y la relación con sus colegas. El tipo de uso que Paulette hace de las TICs ha significado transformaciones profundas, tocando los significados asociados al aprendizaje, la labor del profesor, la forma de trabajo en la sala de clases, etc.

Catalina usaba blogs en su vida personal, pero al tener un gran número de cursos en un colegio emblemático y, especialmente, durante una protesta de estudiantes secundarios en 2006, comenzó a ver en la tecnología una oportunidad para darle continuidad a sus clases de filosofía durante el paro y para aprovechar los eventos estudiantiles para reflexionar con los alumnos sobre filosofía política. Esto significó asignarle a las TICs un rol mayor en su trabajo como profesora de filosofía, consistente en proveer un espacio de comunicación y reflexión conectado con la vida cotidiana de los alumnos.

Gerardo empieza sus clases “con una introducción, animaciones y más cuando el concepto es más complejo”. En su caso, usa PowerPoint, pero la mayor contribución es “si me preguntas de robótica, es la resolución del problema (...). Creo que son diferentes usos para diferentes instancias, no es homogéneo (...). Va a depender cómo uses el recurso.”. Para Gerardo las TICs permiten reenfocar la enseñanza de la ciencia a la resolución de problemas, que para él es una habilidad fundamental hoy en día. Esto significa que, a su juicio, las TICs replantean los objetivos tradicionales del aprendizaje de ciencias.

Los ámbitos y la profundidad de los cambios presentes en los relatos anteriores son sintetizados en la tabla 2.

Tabla 2: Ámbitos y profundidad de cambios en casos seleccionados.

	Ámbitos	Profundidad
Carolina	Uso puntual en sus prácticas en la sala.	Incremento de la rapidez respecto del dibujo con regla y lápiz. Aporta visualidad.
Alejandro	Uso puntual en sus prácticas en la sala.	Mejoras en legibilidad de guías de trabajo para los alumnos; uso de multimedia en temas visualmente más complejos.
Gonzalo	Uso puntual en sus prácticas en la sala.	Rol menor: preparar material; uso de presentación multimedia en clases.
Paulette	Trabajo con colegas, trabajo en la sala de clases y uso en planificación; cambio en significados asociados al trabajo docente y al rol de la escuela.	Uso frecuente de TICs en sus prácticas en la sala de clases; cambios de significados: no todos los alumnos deben trabajar en lo mismo al mismo tiempo; cambios de trabajo con los colegas: aprendizaje colectivo, investigación acción usando TICs, participación en redes de profesores.

Tabla 2: Ámbitos y profundidad de cambios en casos seleccionados. (Continuación)

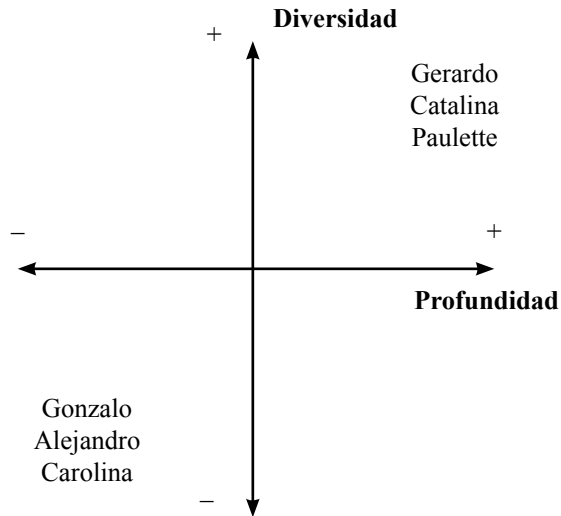
Catalina	Uso frecuente en su trabajo en la sala de clases; cambio en significados asociados al trabajo docente y al lugar donde se produce el aprendizaje.	Vincular aprendizaje con vida cotidiana de los alumnos (hacer significativo el aprendizaje); sintonizar con estilos de comunicación contemporáneos.
Gerardo	Uso en la sala de clases; cambio de significados asociados al aprendizaje de la ciencia.	Uso de presentación multimedia en clases para conceptos complejos. Robótica es la contribución mayor: enfoca enseñanza de la ciencia en habilidad central en el mundo contemporáneo: resolver problemas.

Los casos anteriores fueron seleccionados de manera intencional, porque permiten comprender la diversidad y profundidad de ámbitos modificados (o no) por los profesores al incorporar TICs a su trabajo. En estos casos se aprecian trayectorias distintas donde:

1. Las TICs modifican, sustantivamente, el modo en que los profesores trabajan, como en los casos de Gerardo, Catalina o Paulette. En sus casos se aprecia un relato en donde las TICs aparecen modificando profundamente las prácticas en la sala de clases (centradas en resolver problemas, comunicarse y vincular el aprendizaje a la vida cotidiana), la forma de concebir el trabajo docente (centrado más en planificar la clase que en “hacer” la clase; participar en redes de profesores) y el aprendizaje de los alumnos (centrado más en resolver problemas; en que los alumnos trabajen en distintas tareas durante la clase). Se trata de prácticas que buscan un aporte diferencial de la tecnología para ponerlas al servicio del aprendizaje y el desarrollo profesional.
2. Las TICs contribuyen, básicamente, con mejoras cuantitativas o marginales de aspectos ya presentes previamente, de modo tal que, en lo fundamental, las prácticas se mantienen (incrementar la motivación, preparar guías más claras, mostrar imágenes), como en los casos de Gonzalo, Alejandro y Carolina.

Considerando estos dos tipos de trayectorias de uso de TICs, las entrevistas que más claramente se sitúan en una u otra, podrían ubicarse en los dos ejes que se han indicado (gráfico 1):

Gráfico 1: Posición de casos seleccionados según profundidad y diversidad de ámbitos modificados por las TICs.



Factores de la innovación

En varias de las entrevistas de los profesores más jóvenes, se encuentra una justificación de su inclinación a innovar justamente en ese carácter de profesional joven. El desapego al status quo que esto implica se relaciona con menores costos subjetivos para el cambio. Un profesor joven tiene más permiso para probar y menos costo por equivocarse (porque es joven e inexperto): “es diferente la postura que tienen las personas o la mirada frente a este profesor que tiene 5 años ó 10 años y que se cayó feo. En cambio que yo hago algo y me equivoco, va a ser ‘tiene poca experiencia’. Filo. O sea por ese lado lo aprovecho, no tengo miedo porque tengo poca experiencia” (Pablo).

Al mismo tiempo, un profesor joven puede tener un proyecto profesional que le permita posicionarse en su escuela en relación con sus colegas mayores (lucha por reconocimiento, cuyo principio puede ser justamente el hacer cosas distintas). Este sería el caso de Pablo: “entonces como profesor joven tengo que innovar (...). Creo que por ahí voy encaminado a tener una valoración más de mi práctica y, además, que me gusta hartito el inventar cosas nuevas” (Pablo).

A partir de estos ejes identificados en las entrevistas y con los datos obtenidos en las encuestas, se construyó el índice de prácticas docentes innovadoras. Este índice contiene información sobre la cantidad de ámbitos del trabajo docente que han sido modificados por las TICs y por la profundidad de estas modificaciones.

Se encontró en los datos que los profesores más innovadores son los que sienten menores consecuencias de sus errores en el trabajo. En la tabla 3 se muestra que cuando hay mayor acuerdo con la frase “siento que en mi establecimiento me puedo equivocar dentro de ciertos márgenes, sin que haya consecuencias serias para mí”, es mayor la media del índice de prácticas innovadoras. Estas diferencias son estadísticamente significativas, con $F(3, 389) = 7380$; $p < 0,001$.

Tabla 3: Índice de prácticas docentes innovadoras según opinión de la frase “siento que en mi establecimiento me puedo equivocar dentro de ciertos márgenes, sin que haya consecuencias serias para mí”.

Acuerdo con "Siento que en mi establecimiento puedo equivocarme dentro de ciertos márgenes, sin que haya consecuencias serias para mí"	Media	N	Desv. típ.
Muy en desacuerdo	1,5000	2	,70711
En desacuerdo	3,9101	57	,64812
De acuerdo	3,8672	319	,71515
Muy de acuerdo	3,9500	15	,99418
Total	3,8645	393	,73525

En general los profesores más innovadores indican que han tenido apoyo de sus respectivas direcciones. Ese apoyo, no obstante, se expresa más en facilitar recursos y en dejar hacer que en apoyar y dar orientación al trabajo docente. En este sentido, el rol de la dirección no sería tanto pedagógico o de contenido, y tendería a concentrarse en la provisión de recursos: “tuvimos que presentar esta forma de trabajo al colegio y, afortunadamente, nos dio la libertad de hacerlo” (Claudia). Algunos entrevistados perciben que otros profesores tienen dificultades porque “los equipos de gestión de los colegios no son muy empáticos con el desarrollo de las tecnologías como una herramienta educativa; yo creo que más bien imponen” (Claudia).

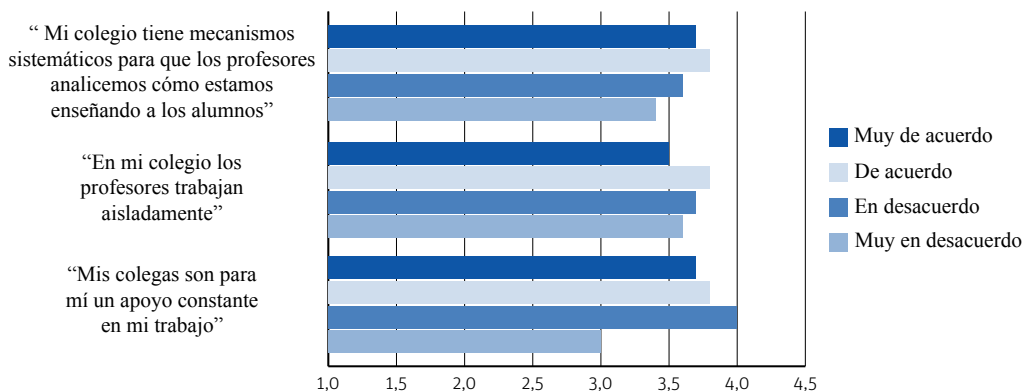
En la encuesta aplicada no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el tipo de apoyo de la dirección y el puntaje en el índice de prácticas innovadoras.

Un par de casos de las entrevistas, sin embargo, son especialmente destacables respecto del rol del contexto organizacional en la innovación docente usando TICs. Paulette señala que en su establecimiento hay una práctica sistemática y frecuente de reflexión entre los mismos docentes, promovida por la dirección. Este espacio, para ella, es de enorme valor para analizar el trabajo, proponer mejoras y sostener la innovación. A su juicio, la clave para facilitar el cambio son los directores y el equipo de docentes con el que se trabaja: “hacerlo en forma individual es casi imposible, dura un tiempo. La escuela es un equipo en sí. Si es un equipo que funciona como equipo y se hacen juntas las cosas es la única forma de mantener el cambio y, además, que el director y la dirección aliente este tipo de cosas y que venga a ver lo que se está haciendo”. En su caso, la reflexión docente es alimentada por una discusión técnica profunda. Ella es justamente una de las docentes que se encarga de investigar modalidades

de mejoramiento de la práctica y de alimentar la discusión con teoría. Gastón también tiene dentro de su establecimiento una práctica sistemática de reflexión entre pares. En su caso, el establecimiento ha desarrollado mecanismos para sostener el mejoramiento de las prácticas y la innovación a través del trabajo de reflexión entre pares y la provisión de recursos (tiempo, equipamiento) y, al mismo tiempo, impulsa y exige actualización a través de una práctica sistemática de evaluación y ajuste a resultados.

La encuesta aplicada matiza lo anterior. Se consultó a los profesores sobre su grado de acuerdo con tres frases que medían el grado de apoyo que los docentes sienten de sus colegas. Tal como muestra el gráfico 2, no hay grandes diferencias en el puntaje del índice de innovación según la percepción de los profesores del apoyo de sus colegas, salvo para la opción que indica el menor grado de apoyo. En efecto, los profesores que están muy en desacuerdo con que sus colegas son un apoyo para su trabajo son quienes obtienen el menor puntaje en el índice de innovación (3 puntos, contra 4 puntos para quienes están en desacuerdo, 3,87 para quienes están de acuerdo y 3,85 para quienes están muy de acuerdo). La misma tendencia se aprecia cuando se les pregunta si en el colegio los profesores trabajan aisladamente. Quienes están más de acuerdo con la frase obtienen el menor puntaje de innovación (3,5 puntos, contra 3,92 de quienes están de acuerdo, 3,87 de quienes están en desacuerdo y 3,81 de quienes están muy en desacuerdo). Por último, quienes están muy en desacuerdo con que el establecimiento tiene mecanismos sistemáticos para analizar las prácticas de trabajo obtienen 3,47 puntos en el índice de innovación (que es menos que lo que puntúan quienes están en desacuerdo, que obtienen 3,79 puntos; quienes están de acuerdo, con 3,9 puntos y quienes están muy de acuerdo, con 3,85). Sólo en el caso de la pregunta por el apoyo constante de los colegas al trabajo las diferencias son estadísticamente significativas, con $F(3, 389) = 3800$; $p = 0,01$.

Gráfico 2: Índice de prácticas docentes innovadoras según grado de acuerdo con frases sobre colegas.



La mayor diferencia que se aprecia en el grupo de profesores que describe un menor apoyo de los colegas, un mayor trabajo aislado y una mayor ausencia de mecanismos de análisis sistemático de la práctica docente, respecto de los niveles intermedios de opinión y de las opiniones más positivas, pareciera indicar que hay un nivel mínimo de apoyo, bajo el cual no se facilita o incluso se entorpece la innovación y sobre el cual no se producen diferencias en la innovación.

Las entrevistas son esclarecedoras de este punto. A diferencia de Paulette y Gastón, Pamela describe que los problemas con sus colegas son un freno a la innovación: “yo en este colegio trabajo sola, soy una isla, hago muchas cosas pero no las comparto con los profesores sino con los alumnos”. En las entrevistas, la formación inicial no aparece como un factor facilitador de la innovación ni de la integración de TICs en la docencia. En la encuesta tampoco se encontraron diferencias significativas entre prácticas innovadoras y la opinión de los profesores respecto de la utilidad de la formación inicial docente para su desempeño profesional.

El tiempo disponible por los profesores para preparar sus clases facilita, pero no es una condición suficiente ni necesaria para producir innovación. Como dice Gerardo, “el tiempo influye no en un 100%, pero sí en un 30%”. Él reconoce que trabajar con robótica le ha significado dedicar más tiempo a preparar clases y aprender la tecnología, pero no por eso ha dejado de innovar. Otros profesores, como Gonzalo, disponen de tiempo para preparar clases o capacitarse, pero no por ello han desarrollado trayectorias innovadoras usando TICs.

Esto se confirma en la encuesta. Por un lado, los profesores que están en desacuerdo con la frase “tengo tiempo suficiente para preparar mis clases”, son los que tienen mayores puntajes en el índice de innovación (3,94 puntos), seguidos de los que están muy en desacuerdo (3,83 puntos), de acuerdo (3,81) y muy de acuerdo (3,22). Estas diferencias son estadísticamente significativas ($F(3, 389) = 3884; p = 0,01$).

La interpretación de estos datos de la encuesta puede ser doble. Por un lado, los profesores más innovadores pueden serlo incluso en contextos de adversidad y falta de tiempo. Por otro lado, los profesores más innovadores puede que carezcan de tiempo justamente porque se exigen más en su trabajo.

Algunos profesores señalan que la falta de capacitación es uno de los factores que afecta la baja inclusión de TICs en la educación: “tienen ganas pero es que se requiere capacitación” (Gastón). Otros profesores con trayectorias innovadoras como Paulette, se declaran autodidactas en materias de informática.

La encuesta muestra que los profesores que han participado en talleres de manejo básico de TICs y en talleres de integración de TICs en la enseñanza, tienen al mismo tiempo puntajes mayores en el índice de innovación. En el primer caso, quienes han asistido a talleres obtienen 4,05 puntos, mientras quienes no han asistido obtienen 3,78 puntos. Esta diferencia es estadísticamente significativa, con $F(1, 391) = 12355; p < 0,001$. Para los talleres de integración de

TICs en la enseñanza, quienes han asistido obtienen 4,05 puntos y quienes no, obtienen 3,84 puntos. Estas diferencias no son estadísticamente significativas.

La edad no parece ser un factor asociado a la innovación. Hay profesores con muchos años de trayectoria y una disposición muy positiva al cambio (Paulette, Pamela). Otros profesores incorporados más recientemente a la docencia no presentan esta disposición (Carolina, Isabel). En la encuesta no se encontró una asociación entre años de trabajo e innovación en las prácticas usando TICs.

En la encuesta se consultó a los profesores si ellos sentían que la dirección del establecimiento donde trabajaban reconocía su trabajo. Lo que se encontró es que quienes menos reconocimiento sentían, tenían menos puntaje en el índice de innovación. Los profesores con mayor desacuerdo con que la dirección reconoce su trabajo obtuvieron 3,29 puntos en el índice, mientras que los profesores en desacuerdo obtuvieron 3,92 puntos; los profesores de acuerdo 3,84 puntos y los profesores muy de acuerdo, 3,98 puntos. Estas diferencias son estadísticamente significativas con $F(3, 389) = 3087$; $p = 0,027$.

Uno de los elementos que hace a los profesores persistir en el trabajo de innovación con TICs, es que ellos perciban que en los alumnos hay cambios positivos. Claudia, por ejemplo, piensa que en su trabajo ha logrado un creciente reconocimiento de los distintos talentos de los alumnos, lo que incrementa la motivación de éstos. Mario piensa que la tecnología permite el desarrollo de la creatividad musical, lo que sin ella sería difícil de lograr.

Para analizar esto, en la encuesta se construyó un índice que mide la percepción que tienen los profesores acerca del impacto de las TICs en la experiencia escolar de los alumnos (que gracias a las TICs incrementen sus notas, que aprendan mejor la materia del curso, que se motiven más con aprender, que mejoren su autoestima, que desarrollen competencias, que mejoren su puntaje SIMCE o PSU y que participen más en clases). La correlación de Pearson calculada entre este índice y el índice de prácticas docentes innovadoras es alta, positiva y estadísticamente significativa ($r = 0,848$; $p < 0,001$), lo que indica que mientras mayor impacto de las TICs perciba en sus alumnos, más innovador es el profesor utilizando esta herramienta (tabla 4).

Tabla 4: Correlación entre el índice de prácticas docentes innovadoras y los ámbitos y profundidad de la contribución de las TICs en los alumnos.

		Índice de prácticas docentes innovadoras	Ámbitos y profundidad de contribución de las TICs a los alumnos
Índice de prácticas docentes innovadoras	Correlación de Pearson	1	,848**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	393	393
Ámbitos y profundidad de contribución de las TICs a los alumnos	Correlación de Pearson	,848	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	393	393

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La encuesta muestra que los profesores más innovadores no perciben el equipamiento como una dificultad para su trabajo. A la muestra general se le consultó su acuerdo con la frase “no hay suficiente equipamiento en la escuela como para usar las TICs frecuentemente”. Los resultados muestran que quienes están muy en desacuerdo con ella son quienes tienen el mayor índice de innovación (4,28 puntos), seguidos de quienes están en desacuerdo (3,97), de acuerdo (3,9) y muy de acuerdo (3,49). Estas diferencias son estadísticamente significativas, con $F(3, 389) = 12559$; $p < 0,001$.

Es necesario destacar, eso sí, que los datos no permiten saber si los profesores más innovadores efectivamente tienen un mejor equipamiento en su establecimiento, o si son capaces de trabajar e innovar incluso con un equipamiento escaso o deficiente.

Reflexividad

La reflexión individual sobre el trabajo que realiza está en general presente en la cotidianidad de los profesores entrevistados, aunque no es sistemática. En varios relatos tiende a reducirse a breves exámenes de lo que se hizo en el día, a los aciertos y las dificultades. Sin embargo, donde aparece una diferencia que parece ser más importante en los procesos de innovación es en la posibilidad de disponer de mecanismos institucionales sistemáticos de reflexión docente. La posibilidad de disponer de estos mecanismos institucionales parece ser capaz de sostener la innovación, al tiempo que parece ser capaz de producir una innovación más profunda, pero no es, necesariamente, un factor generador de innovación. Dos profesoras innovadoras tienen acceso a estos mecanismos sistemáticos de reflexión docente. Paulette destaca con vehemencia la oportunidad de reflexionar y realizar investigación-acción en su colegio. Catalina trabaja y se apoya estrechamente en sus colegas de departamento. Sin embargo, Gonzalo, por ejemplo, trabaja en un colegio que tiene mecanismos de reflexión colectiva de los profesores, ha modificado su práctica de trabajo, ahora más centrada en la actividad de los alumnos, pero no ha generado cambios profundos de prácticas usando TICs.

En los relatos de los profesores encontramos cuatro dimensiones en torno a las cuales gira su reflexividad sobre la práctica docente:

- Reflexividad relacional, que refiere a discursos docentes que ponen el acento en analizar su propia práctica pedagógica desde el punto de vista de la relación profesor/alumno y entre alumnos. El foco de análisis está en la interacción pedagógica (por ejemplo, tener una buena relación con el alumno, mantener la distancia y el respeto por el profesor).
- Reflexividad valórica, que refiere a discursos que ponen el acento en analizar la educación desde el punto de vista de los valores que se transmiten a los alumnos. Pone el acento en la función de formación humana de la escuela (por ejemplo, prácticas pedagógicas para “ser alguien en la vida”, formar valores dando el ejemplo, etc.).
- Reflexividad sociopolítica, que refiere a discursos que ponen el acento en analizar la propia práctica pedagógica desde el punto de vista de la función de la educación en la sociedad, en particular del rol político que tiene la educación (por ejemplo, prácticas pedagógicas para formar ciudadanos, escuelas que reproducen desigualdades, etc.).
- Reflexividad técnica, que refiere a discursos que ponen el acento en analizar la propia práctica pedagógica desde el punto de vista del aprendizaje de los alumnos, de las metodologías de enseñanza, planificación y evaluación (por ejemplo, prácticas que generan más o menos aprendizajes, metodologías activas/pasivas, rol de la planificación, etc.).

Los discursos fueron además clasificados según el nivel de reflexividad: un nivel bajo implica que el discurso del docente sobre sus prácticas utiliza escasas distinciones o conceptos propios del ámbito educativo, analiza superficialmente y con frecuentes clichés o lugares comunes la práctica docente y no hay postura personal explícita ni juicios críticos. Un nivel medio implica un discurso docente que utiliza algunas distinciones o conceptos propios de la teoría o práctica docente. El análisis es profundo en algunos aspectos de la dimensión, pero superficial en otros. Hay una postura personal sin mayor fundamentación y no hay juicios críticos. Finalmente, un nivel alto implica un discurso docente que utiliza numerosas distinciones y conceptos fundados en la teoría o en la práctica docente. El análisis es profundo. Se discuten distintas perspectivas o puntos de vista, fijando una posición personal y con juicios críticos fundados. El análisis que dos jueces hicieron de los tipos de reflexividad presentes en los relatos de los profesores permitió distribuir en una matriz algunos de los seis casos seleccionados de entre la muestra (tabla 5):

Tabla 5: Posición de casos seleccionados en matriz de reflexividad.

Reflexividad	Bajo	Medio	Alto
Dimensión Relacional	Gonzalo Alejandro	Gerardo	
Dimensión Valórica	Carolina		
Dimensión Sociopolítica			Catalina
Dimensión Técnica	Alejandro	Gerardo Gonzalo	Catalina Paulette

La dimensión relacional y valórica está muy presente en general en los discursos de los profesores. Buena parte de la reflexión sobre las prácticas se construye en el relato docente a partir de la formación humana y valórica de los alumnos y de la capacidad de los profesores por establecer una relación personal con ellos. Gonzalo y Alejandro se ubican en la categoría relacional, pero con niveles bajos de reflexividad. Sus discursos usan pocas distinciones o conceptos pedagógicos y analizan de manera más bien superficial su práctica. Alejandro, por ejemplo, dice “yo siempre me detengo a pensar eso, de hecho siempre hago una evaluación a veces no tan detallada pero por cada clase que uno va teniendo”. Señala tener poco tiempo para detenerse a reflexionar sobre su trabajo: “Sí, muy pocos pero tengo”. Alejandro trabaja en tres lugares distintos. Dos colegios y un preuniversitario. Gonzalo, además, tiene un discurso de reflexividad técnica media. En su relato habla de cómo facilitar el aprendizaje en los alumnos y darles un rol más central en el proceso.

Carolina tiene un discurso más centrado en la dimensión valórica de la práctica docente y con un bajo nivel de profundidad. En su discurso está muy presente la idea de formar personas integrales. Ella, que trabaja en un colegio particular, dice además: “estamos en el mismo departamento pero no conversamos” con las otras profesoras. Hasta donde puede, “en lo posible sí, siempre estoy preparando las clases y viendo qué puedo hacer”, sin embargo, ella declara una baja imaginación docente. Cuando se le pregunta por qué mantiene sus prácticas de trabajo sin mayores cambios, ella responde “es que no sé, no me lo imagino de otra manera no más”.

Gerardo, a su vez, tiene una reflexividad relacional y técnica media. Él dice que “uno está todo el tiempo pensando en cómo hacerlo mejor. (...). Me gusta que los niños desafíen, la búsqueda me gusta”. Sin embargo, la reflexión no es frecuente, pero sí regular. En el discurso de Gerardo sobre su práctica hay numerosas referencias a su trabajo en ciencias, a la importancia de la relación entre el profesor y sus alumnos y al aprendizaje que se puede lograr en este ámbito usando TICs, pero no hay una discusión más profunda o crítica de fundamentos pedagógicos para tomar las decisiones docentes que ha tomado.

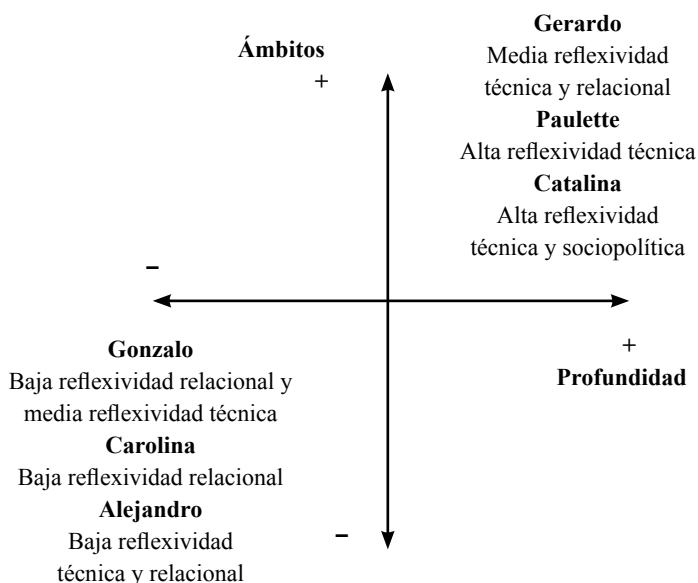
La entrevista de Catalina es interesante de destacar por la relación entre uso de tecnología y una alta reflexividad docente técnica y sociopolítica. Ella trabajó varios años en un colegio con

buenos resultados SIMCE, tradición y visibilidad pública. Allí, los profesores del departamento de filosofía, entre ellos Catalina, diseñaron un currículum propio: “nosotros no seguíamos el programa del ministerio, acondicionamos las necesidades entre posmodernas, históricas y de responsabilidad cívica con el colegio para hacer un programa de filosofía centrado en la antropología, centrado en la discusión de la filosofía política, centrado en esos temas, bien centrales, no había diversificación hacia la efectividad. No. Ahí estábamos formando gente que le interesaba el rollo de la ciudadanía y cómo aplicar el poder. (...) Había discusiones álgidas en torno a la economía”. Esta definición del programa de estudios se hizo en el año 2006, cuando ocurrió la protesta estudiantil. En ese entonces, Catalina afirma que “ocurría la circunstancia histórica de la (protesta estudiantil) y había necesidades sobre las que había que responder con un programa. Ya no era solamente un ámbito profesional, había un ámbito vivencial que estaba circundando el sistema”. La propia definición que ella hace de aprendizaje significativo se centra en la capacidad del conocimiento escolar de vincularse con “problemáticas personales” que se expresan en la familia, la escuela, el sistema político.

Paulette también está en el cuadrante de alta reflexividad técnica. Ella tiene un lenguaje y distinciones pedagógicas que usa permanentemente en la entrevista. Describe, por ejemplo, cómo han cambiado los énfasis de su trabajo en la sala de clases: “generalmente trabajamos desde lo que es nuestra práctica y porque leemos alguna teoría y esa teoría la modificamos y con eso armamos una práctica, la probamos con los profes y muchas veces se da que después de un tiempo la práctica se deforma y entonces volvemos a una revisión y ahí hacemos modificaciones”. En su colegio también es frecuente la observación de pares: “hemos ido mejorando mucho en eso, hemos ido de observarse un profesor por otro, hemos llegado a filmar clases y analizar si estamos haciendo el guión adecuadamente, hemos avanzado en la reflexión de la práctica. Ha sido lento, pero hemos avanzado (...). Yo siento que tener claridad sobre lo que uno hace, tener la suficiente ligazón entre teoría y práctica que tampoco se trata de andar recitando teoría como mono, sino que lograr esa relación entre teoría y práctica, donde yo hago esto para tal razón y para lograr esto otro, te permite tranquilidad en lo que estás haciendo frente a los padres”.

El gráfico 3, a continuación, integra los tipos y niveles de reflexividad con los ámbitos y profundidad de la innovación en las prácticas docentes usando TICs. Esta organización, de los seis casos seleccionados, ilustra cómo se organizan en la experiencia de estos profesores las variables de estudio, pero no constituyen necesariamente tendencias generalizables. En este sentido, se aprecia en el cuadrante de mayor innovación que dos de los docentes tienen alta reflexividad técnica y una de ellas, además, alta reflexividad sociopolítica. En el cuadrante de menor innovación, los casos seleccionados se caracterizan por una baja reflexividad relacional, baja reflexividad valórica y baja o media reflexividad técnica.

Gráfico 3: Posición de casos seleccionados según ámbitos y profundidad de la innovación y nivel y tipo de reflexividad.



En la encuesta aplicada a la muestra general se calculó una correlación de Pearson entre el índice de prácticas innovadoras y la escala de reflexividad, incluyendo las dimensiones de reflexividad y de reflexividad crítica que componen la escala total. Como se aprecia en la tabla 6, las correlaciones entre el índice de innovación y la escala de reflexividad son positivas y débiles, aunque significativas estadísticamente. Entre la escala de reflexividad total y el índice de innovación, $r = 0,104$; $p = 0,039$; mientras que para la dimensión de reflexividad, $r = 0,117$; $p = 0,021$. Para la dimensión de reflexividad crítica la correlación es aún más baja ($r = 0,056$) y no significativa ($p = 0,226$).

Tabla 6: Correlaciones entre el índice de prácticas docentes innovadoras y las dimensiones de reflexividad.

		Índice de prácticas docentes innovadoras	Escala de reflexividad (dimensión reflexividad)	Escala de reflexividad (dimensión reflexividad crítica)	Escala de reflexividad total
Índice de prácticas docentes innovadoras	Correlación de Pearson	1	,117*	,056	,104*
	Sig. (bilateral)		,021	,266	,039
	N	393	393	393	393
Escala de reflexividad (dimensión reflexividad)	Correlación de Pearson	,117*	1	,389**	,839**
	Sig. (bilateral)	,021		,000	,000
	N	393	393	393	393
Escala de reflexividad (dimensión reflexividad crítica)	Correlación de Pearson	,056	,389**	1	,828**
	Sig. (bilateral)	,266	,000		,000
	N	393	393	393	393
Escala de reflexividad total	Correlación de Pearson	,104*	,839**	,828**	1
	Sig. (bilateral)	,039	,000	,000	
	N	393	393	393	393

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Para analizar el peso de la contribución de aquellas variables que tienen alguna relación estadísticamente significativa con el índice de prácticas innovadoras, se calculó una regresión lineal con el método hacia adelante. Las variables incorporadas a la ecuación fueron la opinión sobre la frase: “Siento que en mi establecimiento me puedo equivocar dentro de ciertos márgenes, sin que haya consecuencias serias para mí”; la opinión sobre la frase: “Mis colegas son para mí un apoyo permanente en mi trabajo”; la opinión sobre la frase: “Tengo suficiente tiempo para preparar mis clases”; la opinión sobre la frase: “Dirección reconoce mi trabajo”; la opinión sobre la frase: “No hay suficiente equipamiento en la escuela como para usar las TICs frecuentemente”; la participación en un taller de manejo básico de TICs; el índice de contribución de las TICs a los alumnos; la dimensión de reflexividad (escala de reflexividad) y la escala de reflexividad total.

En el análisis se encontró que las variables introducidas tienen una relación estadísticamente significativa con la variable dependiente en los 4 modelos de análisis empleados por el cálculo de la regresión (tabla 7). Además, el conjunto de variables introducidas en el mejor modelo explican el 73% de la varianza del índice de prácticas innovadoras.

Tabla 7: Análisis de significación del índice de prácticas docentes innovadoras según conglomerados de la escala de reflexividad.

Resumen del modelo

Mo- delo	R	R cua- drado	R cua- drado corre- gida	Error típ. de la esti- mación	Estadísticos de cambio				
					Cam- bio en R cua- drado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. del cam- bio en F
1	,848 ^a	,719	,719	,39003	,719	1002,044	1	391	000
2	,854 ^a	,729	,727	,38388	,009	13,611	1	390	000
3	,857 ^a	,735	,733	,38007	,006	8,873	1	389	003
4	,859 ^a	,738	,735	,37842	,003	4,387	1	388	037

- a. Variables predictoras: (Constante), Ámbitos y profundidas de contribución de las TICs a los alumnos
- b. Variables predictoras: (Constante), Ámbitos y profundidas de contribución de las TICs a los alumnos, Acuerdo con “No hay suficiente equipamiento en la escuela como para usar las TICs frecuentemente”*
- c. Variables predictoras: (Constante), Ámbitos y profundidas de contribución de las TICs a los alumnos, Acuerdo con “No hay suficiente equipamiento en la escuela como para usar las TICs frecuentemente”, Taller de manejo básico en TICs
- d. Variables predictoras: (Constante), Ámbitos y profundidas de contribución de las TICs a los alumnos, Acuerdo con “No hay suficiente equipamiento en la escuela como para usar las TICs frecuentemente”, Taller de manejo básico en TICs, Escala de reflexividad total

Por último, la tabla 8 permite apreciar que la variable que, lejos, más contribuye a explicar la variación del índice de prácticas innovadoras de los profesores es la percepción de los profesores que las TICs contribuyen a la experiencia escolar de los alumnos (beta = 0,817 en el modelo 4). Las otras variables introducidas en la ecuación explican menos, pero siguen contribuyendo de manera significativa. La siguiente variable en contribuir es la percepción del equipamiento en la escuela (beta = -0,09), seguida de la participación en el taller básico de TICs (beta = 0,07) y de la escala de reflexividad total (beta = 0,05)².

2 - El valor negativo para la variable equipamiento en la escuela, se produce porque la variable fue medida dando un puntaje de 1 al mayor desacuerdo, con la frase “No hay suficiente equipamiento en la escuela como para usar las TICs frecuentemente” y de 4 al mayor acuerdo con la frase. De este modo, se obtiene que por cada punto de incremento en el índice, disminuye 0,08 puntos en la pregunta sobre equipamiento (se incrementa el desacuerdo con la frase que indica que no hay equipamiento suficiente).

Tabla 8: Contribución de variables seleccionadas a explicar la variación del índice de prácticas docentes innovadoras.

Coeficientes ^a						
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	,699	,102		6,863	,000
	Ambitos y profundidad de contribución de las TICs a los alumnos	,846	,027	,848	31,655	,000
2	(Constante)	1,001	,129		7,737	,000
	Ambitos y profundidad de contribución de las TICs a los alumnos	,824	,027	,827	30,625	,000
	Acuerdo con "No hay suficiente equipamiento en la escuela como para usar las TICs frecuentemente"	-,082	,022	-,100	-3,689	,000
3	(Constante)	,980	,128		7,644	,000
	Ambitos y profundidad de contribución de las TICs a los alumnos	,817	,027	,819	30,505	,000
	Acuerdo con "No hay suficiente equipamiento en la escuela como para usar las TICs frecuentemente"	-,079	,022	-,095	-3,563	,000
	Taller de manejo básico en TICs	,123	,041	,078	2,979	,003
4	(Constante)	,564	,236		2,388	,017
	Ambitos y profundidad de contribución de las TICs a los alumnos	,815	,027	,817	30,555	,000
	Acuerdo con "No hay suficiente equipamiento en la escuela como para usar las TICs frecuentemente"	-,077	,022	-,094	-3,514	,000
	Taller de manejo básico en TICs	,116	,041	,074	2,818	,005
	Escala de reflexividad total	,134	,064	,055	2,095	,037

a. Variable dependiente: Índice de prácticas docentes innovadoras

Las restantes variables introducidas a la ecuación no fueron consideradas por su aporte marginal a explicar la variación del índice de prácticas innovadoras.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA LA POLÍTICA PÚBLICA

Como se ha dicho, esta investigación buscó identificar los factores clave que inciden en el desarrollo y sustentabilidad de prácticas innovadoras con uso de tecnologías de la información en la sala de clases, analizando, al mismo tiempo, la hipótesis de que la reflexividad es un factor fundamental para generar y mantener una innovación de prácticas.

El análisis de las prácticas docentes usando TICs a partir de las entrevistas en profundidad permitió identificar dos tipos distintos de prácticas con uso de TICs. Por un lado, aquellas prácticas propiamente innovadoras donde las TICs modifican sustantivamente el modo en que los profesores trabajan: las prácticas en la sala de clases, la forma de concebir el trabajo docente y el aprendizaje de los alumnos. Se trata de prácticas que buscan un aporte diferencial de la tecnología para ponerlas al servicio del aprendizaje y del desarrollo profesional. Por otro lado, aquellas prácticas donde las TICs contribuyen con mejoras cuantitativas omarginales de aspectos ya presentes previamente (incrementar la motivación, preparar guías más claras, mostrar imágenes), de modo tal que las prácticas se mantienen en lo fundamental.

Estos dos tipos de prácticas coinciden, por un lado, con trayectorias descritas por los profesores como de cambio e innovación y, por otro lado, con trayectorias descritas como continuidad de las prácticas. En el primer caso, los docentes tienen una disposición abierta al cambio, o bien viven eventos que concluyen en una transformación de sus modos de trabajo. En el segundo caso, la inclusión de las TICs representa más bien una mejora marginal de lo que ya se está haciendo, sin que eso implique una puesta en cuestión del trabajo que se realiza.

En relación a la hipótesis general del proyecto, a saber, que la reflexividad docente es un factor fundamental para generar y mantener una innovación de prácticas de integración curricular de TICs, se ha encontrado en las entrevistas que aquellos profesores más claramente innovadores tienen una reflexividad técnica muy desarrollada (Paulette, Catalina). Sin embargo, esto no excluye que profesores con un desarrollo medio de reflexividad técnica no se involucren en procesos de cambio profundo usando TICs (Gonzalo). En este sentido, se aprecia en las entrevistas una asociación entre reflexividad técnica desarrollada y prácticas innovadoras usando TICs, pero sin que la una determine a la otra en la experiencia de los profesores entrevistados.

Los datos de la encuesta confirman esto. La reflexividad se asocia significativamente con la innovación pero de manera débil. Desde luego, el análisis de regresión la incorporó entre las más explicativas, pero mucho más peso obtuvo la percepción que tienen los profesores de las TICs como aporte a la experiencia escolar de los alumnos o el que los profesores tengan un manejo básico de TICs.

Con todo, los casos de reflexividad técnica alta en los contextos de innovación obtenidos en las entrevistas parecen indicar que para la innovación profunda de prácticas docentes con TICs no basta una reflexividad alta de tipo valórica, relacional o sociopolítica. La clave estaría en reflexionar a partir de un saber técnico fuerte, que permita disponer de los conceptos y

distinciones para examinar críticamente la práctica y desarrollar estrategias de mejoramiento con foco en el aprendizaje.

Todos los profesores dicen que examinan su trabajo y reflexionan sobre él de algún modo. Un elemento, que parece marcar el rol que la reflexividad puede tener en los procesos de innovación es la existencia de mecanismos institucionales sistemáticos de reflexión docente entre pares. Paulette es el caso más claro de reflexividad sistemática. Ella usa investigación-acción, comparte con sus colegas, filma sus clases. Este espacio de reflexión docente puede justamente convertirse en mecanismo para generar condiciones para la innovación, pero sobre todo, para profundizarla a partir del examen permanente y con distinciones pedagógicas finas del trabajo de los profesores.

Las entrevistas han permitido identificar, además, otros factores que aparecen como más importantes en las trayectorias de innovación de los profesores. Entre los factores más importantes en el discurso de los docentes están:

- Desapego al status quo: se trata de profesores jóvenes con menos historia docente y menos compromiso con la tradición pedagógica, para quienes el error tiene menos peso simbólico y consecuencias laborales negativas.
- La relación entre la innovación y el proyecto personal o profesional del profesor: se trata de profesores para quienes la innovación es parte de una estrategia de posicionamiento profesional y una forma de construir una identidad docente.
- Los cambios en el entorno: se trata de profesores que perciben los cambios en los alumnos, los recursos y las exigencias educativas como un aliciente y una exigencia para estar al día.
- Apoyo de la dirección del establecimiento: es clave para limitar o para promover la innovación. En general, se encontró un apoyo más de tipo *laissez-faire* y de provisión de recursos, que de orientación y conducción de la innovación. Sin embargo, cuando la dirección genera además un ambiente proclive a la innovación, por ejemplo, proveyendo de espacios de reflexión, legitimando la posibilidad del cambio, de la prueba y del error, exigiendo a los profesores ponerse al día o generando una cultura de trabajo en torno a resultados de aprendizaje de los alumnos, la innovación parece devenir un proceso permanente y continuo en las prácticas individuales y colectivas de la escuela. Con todo, así como la dirección puede facilitar y promover el cambio, también puede frenarlo y hacer que los docentes interesados en innovar se conviertan en islas, como dice Pamela, o emigren a otros establecimientos, como fue el caso de Paulette.
- Disposición personal positiva a la innovación: se trata de profesores que manifiestan una apertura permanente al cambio y a la mejora en sus prácticas docentes.

- Beneficios en los alumnos: este factor también tiende a sostener la innovación en el tiempo. Se trata de la posibilidad que los profesores vean los beneficios concretos que tienen sus alumnos gracias a la innovación.
- Tiempo disponible para preparar clases: no parece ser determinante. Facilita, pero no parece ser condición suficiente ni necesaria.

Según las entrevistas, entre los factores que tienden a no incidir en las prácticas innovadoras están:

- Formación inicial: en los relatos de los profesores no parece contribuir ni a la innovación de las prácticas, ni al uso de TICs.
- La edad: no es un factor que incida o limite. Algunos casos de profesores altamente innovadores tienen muchos años de ejercicio profesional. Otros profesores no innovadores vienen saliendo de la universidad.

Según las entrevistas, entre los factores que tienden a frenar o dificultar las prácticas innovadoras están:

- La falta de apoyo de los pares: los colegas pueden ser un soporte a la innovación o un obstáculo que condena a la inacción o al ostracismo.
- La calidad de la infraestructura: tiende a limitar la innovación, particularmente, cuando se trabaja con TICs en donde la sensación de dependencia de una tecnología que no se domina plenamente, es mayor que para otras tecnologías.
- Capacitación: algunos profesores la señalan como una limitación a usar las TICs en la práctica docente. Sin embargo, varios profesores innovadores se declaran autodidactas.

La encuesta complementa esta información. De todas las variables que tienen una asociación significativa con las prácticas innovadoras, la que según la encuesta tiene, lejos, más peso para explicar estas prácticas, es la percepción de contribuciones positivas de las TICs en la experiencia escolar de los alumnos, seguida de la existencia de equipamiento TIC suficiente en la escuela, de la participación en talleres de manejo básico de TICs y de la reflexividad.

En la encuesta se encontró que los profesores más innovadores tienen usos más frecuentes y sofisticados y saben más de TICs que los profesores menos innovadores. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en las prácticas innovadoras según género, ni años de trabajo, ni según nivel donde enseña (básica o media), ni según subsector donde enseña. Hay algunas diferencias en la dependencia del establecimiento, donde los profesores que trabajan en corporaciones privadas y corporaciones municipales aparecen como más innovadores que sus colegas de otras dependencias.

La experiencia de innovación de los profesores, cuando es acompañada por colegas o por la dirección del establecimiento, es mencionada en las entrevistas como muy positiva. Sin

embargo, la experiencia de ser “profesor isla”, para usar la expresión de Pamela, es frecuente entre los profesores que contestaron la encuesta. Esto configura un panorama complejo desde el punto de vista de las políticas públicas. En efecto, al parecer el sistema educativo no está siendo muy facilitador de la innovación, y quien lo hace, tiende a sufrir costos relacionales y costos personales. Además, los profesores más innovadores son los que describen tener menos tiempo disponible para preparar sus clases.

En las escuelas es fundamental el poder generar ambientes proclives a la innovación. En esto los directores son fundamentales, y debieran ir más allá del sólo dejar hacer para comprometerse en conducir y apoyar el trabajo de los profesores. Además, en los establecimientos aparece como fundamental el proveer de oportunidades para desarrollar reflexión docente entre pares. Una condición de ello, no obstante, parece ser que esa reflexión se centre en dimensiones técnicas y no sólo relacionales o valóricas.

Algunos de estos factores identificados en las entrevistas y en la encuesta coinciden con los identificados por la literatura internacional. El reconocimiento ya sea dentro de la organización (el valor asignado a los premios y la distinción dentro de la escuela como profesor innovador) o dentro de la sala de clases (la valoración de distintos talentos de los alumnos, la valoración de un desempeño docente que da resultados) es descrito también como un factor importante por Harper & Maheady (1991).

En otros casos, los datos obtenidos se distancian parcialmente de lo que señalan otros trabajos. En el análisis de la reflexividad encontramos cuatro tipos distintos que varían, parcialmente, de los descritos por Spark-Langer y Colton (1991). En efecto, hemos descrito tipos de reflexividad técnica (coincide de forma parcial con la reflexividad cognitiva de Spark-Langer y Colton), sociopolítica (que coincide con la reflexividad crítica de Spark-Langer y Colton), valórica y relacional.

En la encuesta no se encontró una relación significativa entre las prácticas innovadoras y la opinión de los profesores sobre su formación inicial docente y, en el relato de los profesores entrevistados, la formación inicial docente no parece jugar un papel muy importante para la innovación usando TICs, a diferencia de lo que plantea Nachmias et al. (2004) para el contexto israelí.

Es clave para la política pública el fortalecer los procesos de formación docente inicial que apunten al desarrollo de la innovación y la reflexividad. La ausencia de rol de las instituciones formadoras es un panorama que debe cambiar rápidamente si se busca tener docentes en el sistema escolar que puedan examinar sus propias prácticas críticamente y desarrollar innovaciones que apunten a mejorar procesos y resultados educativos. Una pista que permitiría a la política pública incidir en esto en un marco de autonomía de las instituciones formadoras, es la inclusión de estos temas en los estándares de formación y en las pruebas de certificación, particularmente, del programa INICIA. Sin embargo, es importante también proveer de modelos replicables a las instituciones formadoras que les permitan desarrollar estos ámbitos ausentes en sus planes de formación. Estos modelos podrían permitir plasmar las orientaciones genera-

les que promueven el Marco para la Buena Enseñanza o los estándares de desempeño docente o formación de profesores. En el Marco para la Buena Enseñanza, por ejemplo, se plantea explícitamente la necesidad que los profesores reflexionen sistemáticamente sobre su práctica y construyan relaciones de colaboración con sus colegas. El programa INICIA, por su lado, incluye pruebas sobre uso de TICs y pruebas sobre reflexión y responsabilidad profesional. Estas orientaciones son un buen marco para profundizar el desarrollo de la reflexividad y la innovación.

Enlaces es un actor que puede contribuir en este proceso, pero el proceso debiera ir más allá de Enlaces. La articulación de las distintas instituciones del Estado y de la sociedad civil para trabajar en el cruce entre TICs, innovación y reflexividad es una necesidad. En el proceso, el apoyo y soporte a los profesores innovadores es una tarea fundamental. La identificación de tipos de innovación y factores asociados a ella que hace este proyecto de investigación, podría contribuir a focalizar estos esfuerzos. En este sentido, el desarrollar una oferta de Enlaces diferenciada de aquellos más avanzados en la integración de TICs en sus prácticas, combinadas con políticas de reconocimiento y de apoyo tecnológico, pedagógico y de infraestructura, podría permitir a estos profesores sostener sus esfuerzos en el tiempo. Paralelamente, el diseño de una cierta “carrera docente” en el ámbito de las TICs, que permita identificar y ubicar a los docentes precisos en los lugares más propicios para que desarrollen su labor, sería una línea novedosa de trabajo. En este sentido, los instrumentos para medir reflexividad e innovación podrían ser útiles para diseñar estos mecanismos de promoción docente.

Los datos encontrados abren nuevas pistas para continuar la investigación. Las relaciones analizadas entre innovación y reflexividad deben ser profundizadas aún más. La información cualitativa permitió despejar distintas dimensiones de la reflexividad docente que deben ser analizadas con mayor detención para poder concluir si éstas son o no, dimensiones propias de la cultura profesional docente. Por otro lado, la investigación sobre reflexividad tiende a utilizar instrumentos de medición cualitativos. Para este estudio, se adaptó uno de los pocos instrumentos cuantitativos que permite un análisis de mayor número de casos, pero es necesario usar, aún más, el instrumento para validarlo en otras muestras y contextos escolares. Adicionalmente, y siguiendo la pista de análisis que surge de las entrevistas, habría que estudiar si las relaciones entre reflexividad e innovación se hacen más vigorosas al distinguir entre las dimensiones de reflexividad que se identificaron en las entrevistas.

Otro elemento que es necesario explorar más, refiere a la relación entre el reporte subjetivo de los profesores y las prácticas de reflexividad e innovación concretas que ellos despliegan. Como ocurre en muchas áreas y, especialmente, en procesos de cambio y reforma, la presentación de sí es también una estrategia de posicionamiento y, en muchos casos, de sobrevivencia.

Por último, habrá que estudiar la innovación más general y no sólo la vinculada con las TICs. Esta apertura no sólo permitirá comprender otros ámbitos de cambio en la práctica docente, sino que además, permitirá comprender mejor la misma innovación con TICs.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvira, F. (1986). Diseños de investigación social. Criterios operativos. In M. García Ferrando, J. Ibañez & F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best school systems come out on top*. London: McKinsey Company.
- Bringué, X., & Sádaba, C. (2008). *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Ariel.
- Christensen, R., & Knezek, G. (2001). Instruments for assessing the impact of technology in education. *Computers in the Schools*, 18(2/3), 5-25.
- Clark, C., & Peterson, P. (1984). *Teachers' thought process*. East Lansing, Michigan: The institute for research on teaching.
- Dayton, D. (2006). A hybrid analytical framework to guide studies of innovative it adoption by work groups. *Technical Communication Quarterly*, 15(3), 355-382.
- Dewey, J. (2004). *How we think*. USA: Kessinger Publishing.
- Dominicé, P. (1996). *Apprendre à se former*. In E. Bourgeois (Ed.), *L'adulte en formation. Regards pluriels*. Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A.
- Dwyer, D., Ringstaff, C., & Sandholtz, J. H. (1991). Changes in teachers' beliefs and practices in technology-rich classrooms. *Educational Leadership*, 48(8), 45-52.
- Ely, D. P. (1990). Conditions that facilitate the implementation of educational technology innovations. *Journal of Research on Computing in Education*, 23(2), 298-306.
- Ensminger, D. C., Surry, D. W., Porter, B. E., & Wright, D. (2004). Factors contributing to the successful implementation of technology innovations. *Educational Technology & Society*, 7(3), 61-72.
- Frank, K. A., Zhao, Y., & Borman, K. (2004). Social capital and the diffusion of innovations within organizations: The case of computer technology in schools. *Sociology of Education*, 77(2), 148-171.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3er ed.). New York, N.Y.: Teachers College, Columbia University.
- Giovannelli, M. (2003). Relationship between reflective disposition toward teaching and effective teaching. *Journal of Educational Research*, 96(5), 293-309.
- Harford, J., & MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching & Teacher Education*, 24(7), 1884-1892.
- Hargreaves, A. (2002). Sustainability of educational change: The role of social geographies. *Journal of Educational Change*, 3(3-4), 189-214.
- Harper, G. F., & Maheady, L. (1991). Factors influencing continued implementarion of an educational innovation. *Education*, 111(3), 346-357.
- Josso, C. (1996). *Se former en tant qu'adultes: Défis, enjeux, ressources et difficultés*. In E. Bourgeois (Ed.), *L'adulte en formation. Regards pluriels*. Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A.
- Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., et al. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381 - 395.

- Kozma, R. B. (2003). Technology and classroom practices: An international study. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(1), 1-14.
- Marcos, J. J. M., & Tillema, H. (2006). Studying studies on teacher reflection and action: An appraisal of research contributions. *Educational Research Review*, 1(2), 112-132.
- Mioduser, D., Nachmias, R., Tubin, D., & Forkosh-Baruch, A. (2002). Models of pedagogical implementation of ICT in Israeli schools. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(4), 405-414.
- Nachmias, R., Mioduser, D., Cohen, A., Tubin, D., & Forkosh-Baruch, A. (2004). Factors involved in the implementation of pedagogical innovations using technology. *Education and Information Technologies*, 9, 291.
- OECD. (2007). Informe Pisa 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana. España: Santillana Educación.
- Osterman, K. F. (1990). Reflective practice: A new agenda for education. *Education and Urban Society*, 22(2), 133-152.
- Owston, R. (2007). Contextual factors that sustain innovative pedagogical practice using technology: An international study. *Journal of Educational Change*, 8, 61-77.
- Robert, A. P. (1994). A meta-analysis of cronbach's coefficient alpha. *The Journal of Consumer Research*, 21(2), 381-391.
- Rogers, E. (1995). *Diffusion of innovations* (5th ed.). New York, N.Y.: Free Press.
- Salinas, A. (2000). La incorporación de tecnologías de la información y comunicación en el contexto escolar. *Revista Persona y Sociedad*, XV(2).
- Sánchez, J., Salinas, A., Purcell, O., Pérez, L. (2009). Best pedagogical practices with ICT in Chilean classrooms. *Proceedings of the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications ED-MEDIA 2009*, June 22- 26, 2009, Honolulu, HI, USA, pp. 2031-2040.
- Sandholtz, J. H., Ringstaff, C., & Dwyer, D. (1997). *Teaching with technology. Creating student-centered classrooms*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Sparks-Langer, G., & Colton, A. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking (cover story). *Educational Leadership*, 48(6), 37-44.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods*. New York, N.Y.: John Wiley & Sons, Inc.
- Tubin, D., Mioduser, D., Nachmias, R., & Forkosh-Baruch, A. (2003). Domains and levels of pedagogical innovation in schools using ICT: Ten innovative schools in Israel. *Education and Information Technologies*, 8(2), 127-145.
- Vivanco, M. (2005). *Muestreo estadístico. Diseño y aplicaciones*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Winograd, T., & Flores, F. (1986). *Understanding computers and cognition: A new foundation for design*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1987). Teaching students teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 56(1), 23-48.
- Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S., & Byers, J. L. (2002). Conditions for classroom technology innovations. *Teachers College Record*, 104(3), 482-515.



A black and white photograph of two young boys looking at a document together. The boy on the left is wearing a dark vest over a light-colored long-sleeved shirt and has his arm around the other boy. The boy on the right is wearing a dark jacket and is holding the document. They are standing in front of a metal fence. A blue vertical bar is on the right side of the image, and a dotted line is in the top left corner.

VII

CAPÍTULO

Fuente: MINEDUC

¿Por qué los jóvenes chilenos mejoraron su competencia lectora en la prueba PISA?

Juan Pablo Valenzuela B.
Investigador Principal

Cristián Bellei
Alejandra Osses
Alejandro Sevilla
Equipo de
investigación

**Centro de Investigación
Avanzada en Educación
(CIAE) de la Universidad
de Chile**
Institución Adjudicataria

RESUMEN

Este estudio tuvo tres propósitos: i) identificar factores explicativos del mejoramiento de resultados PISA-Lectura de los alumnos chilenos de 15 años entre 2001 y 2006; ii) identificar factores que contribuyan a explicar el aumento de la desigualdad en dichos resultados; y iii) analizar por qué la prueba SIMCE-Lenguaje de 2º medio no mostró un mejoramiento análogo de los resultados de los alumnos chilenos en el mismo período.

La aproximación metodológica consistió en aplicar sucesivamente a los datos PISA, técnicas crecientemente complejas de descomposición de diferencias de resultados: primero, Oaxaca-Blinder (1973); luego, Juhn, Murphy and Pierce (1993); y finalmente, Bourguignon, Fournier y Gurgand (2000). Estas metodologías permitieron atribuir las diferencias de resultados observados a diversas fuentes, básicamente: diferencias en las características de las poblaciones evaluadas; diferencias en los efectos de dichas características sobre los resultados escolares; diferencias en las decisiones de elección del tipo de establecimiento al que asisten los alumnos (público versus privado, en este caso) y diferencias en el efecto de factores no observados. Adicionalmente, mediante las técnicas de descomposición, estimamos el efecto diferencial de cada una de las variables analizadas y los efectos agregados, según deciles de resultados PISA. Finalmente, algunas de estas técnicas, así como análisis estadísticos adicionales, fueron aplicadas a los datos SIMCE-Lenguaje de 2º medio de 2001 y 2006, para efectos de su comparación con PISA.

Los principales hallazgos fueron: i) poco más de dos tercios del mejoramiento de resultados PISA se deben a un incremento de los recursos disponibles para los estudiantes, mientras el tercio restante, se explica por un mejoramiento en la eficiencia en el uso de dichos recursos; ii) los principales factores que explican este mejoramiento, son el aumento en la escolarización de los alumnos chilenos, asociado a una menor desventaja de los alumnos repitentes, y el mayor retorno obtenido por el efecto par; iii) factores adicionales fueron el mejor resultado de las mujeres y el efecto de la expansión de la Jornada Escolar Completa; iv) en términos generales, mientras el aumento de recursos disponibles ha tenido un efecto equitativo en el mejoramiento, el aumento en la eficiencia en el uso de dichos recursos ha tenido un efecto regresivo, beneficiando mayormente a los alumnos de mejor desempeño; esto último se refiere principalmente, al efecto par, fuertemente asociado con el carácter segregado del sistema escolar chileno; v) factores no observados han tenido un efecto decisivo en el aumento de la desigualdad de resultados PISA; y vi) las diferencias en el objeto de evaluación, así como, en la población evaluada entre PISA y SIMCE, no son factores suficientes para explicar por qué la prueba SIMCE no ha mostrado un avance en los resultados nacionales de lenguaje en 2º medio, como era de esperar a partir de la evidencia proporcionada por PISA.

Proyecto FONIDE N°: F310837 - 2008

Esta es una versión resumida de la investigación realizada por el (la) autor(a) y equipo en el marco del Tercer Concurso FONIDE.

La versión original está disponible www.fonide.cl

1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: EL (“SORPRESIVO”) AVANCE CHILENO EN PISA LECTURA 2006

1.1. Incremento de los puntajes, ¿mejoramiento educativo?

¿Están aumentando los logros de aprendizaje de los alumnos chilenos atribuibles a la calidad de la educación que reciben? Chile no tiene hoy una respuesta clara a esta básica pregunta. Nuestro estudio se planteó como una contribución a dilucidarla.

Los resultados de las pruebas estandarizadas de aprendizaje son una información cada vez más relevante para el proceso de discusión pública y la toma de decisiones en las políticas educativas, por lo cual, comprenderlos bien, resulta esencial (Evers & Walberg, 2002; Arregui, 2006). Durante la última década, Chile ha estado recibiendo “malas noticias” provenientes de los sistemas de evaluación de aprendizaje, tanto nacionales como internacionales (comenzando por TIMSS-99 y SIMCE-99, cuyos resultados fueron conocidos en 2000). Es posible afirmar que esta información y el uso dado por los medios de comunicación y los tomadores de decisiones, contribuyeron decisivamente a generar un clima de decepción respecto de la reforma educativa y de severa crítica hacia el sistema escolar, cimentando la idea de que las grandes inversiones realizadas fueron ineficaces. Sin embargo, los resultados obtenidos por los estudiantes chilenos en la prueba PISA-Lectura de 2006 rompen con esta tendencia: en relación a la medición aplicada en 2001, Chile muestra avances muy significativos en comprensión lectora. El foco de esta investigación es analizar en profundidad qué hay detrás de este cambio.

En qué medida los incrementos de puntajes en las pruebas estandarizadas reflejan un aumento real de los aprendizajes de los alumnos y, más aun, un mejoramiento de la calidad de la educación que reciben, es un tema controversial, toda vez que diferentes artefactos metodológicos y factores espurios pueden explicar parte de dicho incremento (Koretz, McCaffrey, and Hamilton, 2001). Por ejemplo, PISA 2001-2006 no es un estudio longitudinal, sino más bien dos estudios transversales (dos grupos diferentes de estudiantes, pertenecientes a diferentes escuelas, son medidos en dos momentos distintos), y aunque ambas muestras representan la población nacional de cada momento, éstas pueden diferir entre sí en aspectos asociados con los resultados de aprendizaje de un modo que favoreciese a los alumnos medidos en 2006¹.

Los resultados de aprendizaje de los estudiantes son un producto acumulado de varios años de experiencia en el sistema escolar, por lo que decisiones de política educativa sobre qué enfatizar y qué postergar ven sus efectos muy diferidamente en el tiempo (la mayoría de quienes rindieron PISA-2006 comenzaron su escolarización en 1997, a inicios de la Reforma Educacional). Es por tanto muy riesgoso tomar decisiones con información que equivoque el diagnóstico básico del problema: es esencial dilucidar si el sistema escolar está o no mejo-

1 - Los sesgos producidos por comparaciones de test de muestras no longitudinales de alumnos, aun de las mismas escuelas, son bien conocidos hace tiempo. Ver Milton & Patrick (1970) y, para un análisis contemporáneo, Koretz (2002).

rando los logros de sus estudiantes y, si lo está haciendo, comprender los factores asociados a dicho mejoramiento. Inversamente, sobra enfatizar lo lamentable que sería discontinuar políticas o inversiones con la creencia -basada en información imprecisa- de que no han sido efectivas.

1.2. Evolución de los resultados chilenos en PISA Lectura: Mejor, pero más inequitativo.

La prueba PISA se aplicó, por primera vez, en los países de la OECD en 2000 y, dado el interés de países no miembros, en 2001 se administró una réplica en la cual Chile participó, denominada “PISA+” (i.e. en “PISA-2000”, los datos para Chile son de 2001). Posteriormente, Chile participó en PISA-2006, lo cual permite comparar sus resultados en ambas aplicaciones².

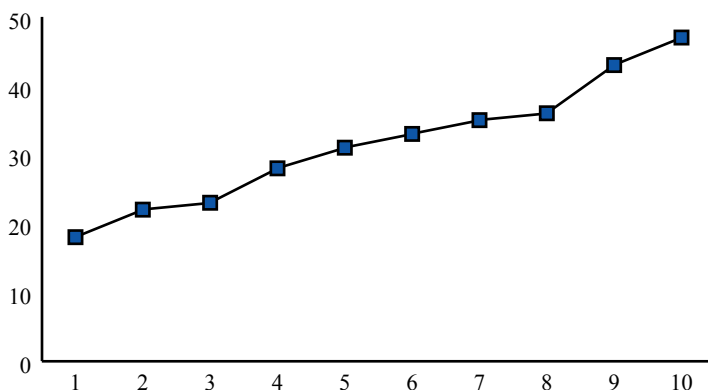
PISA–Lectura evalúa la capacidad de alumnos de 15 años para utilizar información escrita en situaciones de la vida real y define la comprensión lectora como “*la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del que lee, desarrollar sus conocimientos y posibilidades, y participar en la sociedad*” (OCDE 2006). En 2000, participaron más de 220.000 alumnos de 43 países y en 2006, más de 390.000 alumnos de 57 países. En Chile, aproximadamente 5.000 alumnos de 180 escuelas fueron evaluados en cada aplicación.

Los resultados obtenidos por los estudiantes son expresados en un puntaje global, comparable a través del tiempo. Entre 2001 y 2006 el promedio chileno en PISA-Lectura aumentó de 410 a 442 puntos, lo que equivale a 0,32 desviaciones estándar, un cambio muy significativo para este tipo de mediciones. De hecho, aunque su puntaje sigue siendo bastante inferior al de los países OCDE, de todos los países participantes, Chile fue el que experimentó el mayor avance entre las mediciones PISA-2001 y PISA-2006, situándose en el primer lugar de América Latina.

Para evaluar el significado de este incremento no sólo es relevante observar la evolución promedio, sino analizar la distribución del mismo. Una simple comparación de la distribución de los puntajes de Chile en ambas mediciones permite observar que, aunque hubo un mejoramiento a lo largo de toda la distribución, hubo también un aumento de la brecha al interior del país. Como muestra el Gráfico 1, al calcular el aumento de puntajes entre 2001 y 2006 de acuerdo a los deciles de puntajes de los estudiantes (el decil 1 agrupa al 10% de menores puntajes en cada año y, el decil 10, a aquellos de más altos puntajes) se observa que, mientras más alto en la distribución de puntajes, mayor es el avance, yendo desde poco menos de 20 puntos en el decil 1 hasta cerca de 50 puntos adicionales en el decil 10. La desigualdad en la distribución de puntajes en PISA-Lectura aumentó en Chile entre 2001 y 2006.

2 - Por razones metodológicas, entre 2001 y 2006 sólo son directamente comparables los puntajes de la prueba de Lectura.

Gráfico 1: Diferencia en puntajes promedio de los estudiantes chilenos en PISA-Lectura 2006 respecto de PISA-Lectura 2001, de acuerdo al decil de mejores puntajes de cada año



Fuente: Elaboración propia en base a datos OCDE.

1.3. El contraste entre SIMCE y PISA: ¿Estancados o mejorando?

La importancia de PISA radica en ser una prueba de prestigio internacional, sin embargo, por su naturaleza, no reemplaza las evaluaciones nacionales de aprendizaje. De hecho, en el caso de Chile, ambas pruebas muestran diferentes tendencias: mientras PISA estimó un enorme avance, entre 2001 y 2006 el promedio SIMCE-Lenguaje de 2° medio (el más comparable con PISA) aumentó sólo 2 puntos (diferencia no significativa). Gráficamente, si SIMCE hubiera mejorado como lo hizo PISA, debería haber aumentado en 16 puntos el promedio nacional.

Ciertamente, PISA y SIMCE difieren en aspectos importantes. SIMCE no sólo evalúa comprensión lectora sino también la capacidad de producir textos escritos; SIMCE es una prueba ajustada al currículum nacional, en tanto PISA no podría serlo; SIMCE tiene carácter universal, en tanto PISA, muestral (excluyendo escuelas y localidades muy pequeñas)³; finalmente, SIMCE evalúa a un grado específico, en tanto PISA, a un grupo etario. Sin embargo, PISA y SIMCE también comparten varias características: grosso modo, ambas miden el desempeño de los alumnos en el dominio de Lenguaje y Comunicación, y son pruebas de carácter nacional; las dos basan su diseño en la *Item Response Theory* (IRT) y son comparables en el tiempo, aunque ninguna es una medición longitudinal de valor agregado.

3 - Hemos dado por sentado que el diseño muestral de PISA en Chile satisface los criterios de representatividad estadística, por lo que su evaluación no ha sido objeto del análisis. La aclaración es importante porque, como se verá, al analizar la evolución de las características de alumnos y escuelas, se obtienen algunos resultados que difieren de la evolución de la población total.

El que dos test, en principio comparables, muestren tendencias diferentes en sus resultados, es un tema de creciente interés en la literatura internacional, especialmente dada la práctica de algunos países de asociar consecuencias para los alumnos, profesores y escuelas a partir de sus resultados en los test (Koretz, 2005). También ha habido cierto debate sobre la comparación de los test nacionales con las pruebas internacionales, como PISA y TIMSS⁴. Desafortunadamente, las metodologías para comparar la evolución de resultados entre diferentes pruebas basadas en repetidas mediciones transversales no han sido muy desarrolladas (Zwick, 1992; Koretz & Barron, 1998).

En breve: comprender la discrepancia entre SIMCE y PISA en sus resultados es una materia de enorme interés académico y de crítica importancia política para Chile. En particular, en este aspecto, el estudio se propuso explorar la plausibilidad de las siguientes tres hipótesis:

- i.** Ambas pruebas miden aspectos sensiblemente diferentes del aprendizaje escolar: SIMCE evalúa el conjunto del currículo nacional, en tanto PISA sólo mide las competencias de lecturaz.
- ii.** Ambas pruebas difieren en la distribución interna de resultados: Ambas pruebas pueden no ser igualmente sensibles a lo largo del continuo de capacidades lectoras (i.e. que PISA sea más sensible que SIMCE para evaluar a los alumnos de mejor desempeño)⁵.
- iii.** Ambas pruebas miden a grupos de estudiantes con características diferentes: PISA mide a un grupo de edad y SIMCE a un grado escolar, por lo que pueden existir diferencias en los factores asociados con los resultados escolares, tanto en su distribución como su efecto.

En síntesis, el objetivo general del estudio fue identificar y comprender los factores que explican las diferencias de resultados obtenidos por los estudiantes chilenos en PISA 2006 respecto de PISA 2001 en Lectura, así como la diferente evolución de los resultados en PISA y SIMCE en el mismo período. En términos generales, el análisis consistió en determinar si existen diferencias relevantes en la forma de distribución de los puntajes PISA 2001 y 2006; identificar factores (características de los alumnos, sus familias y la escuela) asociados al cambio de puntajes 2001-2006; estimar si dichos factores modificaron su presencia o su incidencia en dichos resultados entre ambas mediciones; y, finalmente, analizar comparativamente la evolución de resultados 2001-2006 en las pruebas SIMCE-Lenguaje de 2° medio y PISA-Lectura.

4 - Por ejemplo, Prais (2003) y los demás artículos que debaten para el caso de Inglaterra, discuten los contrastantes resultados entre PISA y las evaluaciones promovidas por la IEA. De acuerdo a este análisis, diferencias en los procedimientos de selección de la muestra (especialmente la diferencia edad-grado), enfoques curriculares, solución a los casos sin datos, pueden implicar enormes diferencias entre tests, lo cual habría ocurrido en este caso.

5 - Como se sabe, el error de medición asociado al puntaje de cada alumno está en relación con su nivel de desempeño, siendo mayor hacia los extremos de la escala.

2. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

2.1. Aproximación General

Para todos los análisis de este estudio se utilizan las bases de datos OCDE para PISA 2000 y 2006, que contienen los resultados de Chile. Considerando las limitaciones de los estudios transversales no experimentales, las bases de datos PISA son comparativamente muy ricas en información relativa a las características de los estudiantes y sus familias, del establecimiento y el curso en el cual se educa cada alumno y, también, de algunas variables institucionales que la literatura asocia con el desempeño escolar. Para la comparación de los resultados de lectura PISA 2000-2006 en Chile se han elaborado modelos estilizados y comparables de funciones de producción de los desempeños individuales de los estudiantes.

De esta forma, se puede estimar que la función de producción para cada año es descrita por:

$$Y_{is,t} = \beta_{0,t} + \beta_{1,t} E_{ist,t} + \beta_{2,t} \beta_{S,t} + \beta_{3,t} I_{s,t} + v_{s,t} + \varepsilon_{i,t}$$

donde Y refleja el resultado individual en la prueba PISA del estudiante i , en la escuela, s en el año t ; E representa un conjunto de variables a nivel del estudiante; S corresponde a variables al nivel del establecimiento o curso en el cual el estudiante i estudia; I se refiere a variables institucionales asociadas al establecimiento s , mientras que los β son los coeficientes asociados con las diversas variables de control⁶. Para dar cuenta de la naturaleza jerárquica de los datos, la función de producción contempla componentes de errores compuestos: v , que refleja un error a nivel del establecimiento, y ε que representa un error asociado a cada estudiante (i.e. las regresiones contemplan estimaciones con *clusters* de los estudiantes en las escuelas)⁷. Con estas funciones de producción se analizó los factores que explican las diferencias de resultados 2006-2001, para lo cual se aplicaron tres metodologías que permiten descomponer sus efectos (la tabla 1 contiene los factores estudiados, los cuales incluyen la jornada escolar completa, la privatización y la selección de estudiantes, entre otros). Las tres metodologías de descomposición implementadas, de complejidad creciente, se detallan a continuación.

6 - Para estimar estos coeficientes, se utilizaron por separado los cinco valores plausibles que proporciona PISA del puntaje de cada alumno en la prueba. Esto se hizo por las propiedades de consistencia que se encuentran en los estimadores para los parámetros de la población; de esta forma, los coeficientes de regresión (y todo análisis que involucró los valores plausibles) se estimaron cinco veces, siendo el valor del estadístico el promedio de las cinco estimaciones; su varianza, a su vez, es ajustada por cada estimación y en conjunto. Ver detalles sobre esta metodología en Valenzuela et al. 2009a.

7 - Debido al alto porcentaje de variables con observaciones sin información, se aplicó una metodología de imputación para no poner en riesgo la representatividad de la muestra (Ammermuller, 2007, estima que por este problema se sobreestimó en 20 puntos el promedio de Alemania en PISA-2000). El método consistió en imputar la mediana de un conjunto de casos que coincidieran con similares subgrupos asociados a las diversas variables de control, de forma que las observaciones con datos imputados pertenecieran a subgrupos relativamente similares. Ver detalles sobre el método de imputaciones en Valenzuela et al. 2009a.

2.2. Descomposición de Oaxaca-Blinder

La descomposición de Oaxaca-Blinder (1973) es la metodología clásica para identificar los factores asociados a diferenciales de resultados entre dos grupos de población. Esta metodología permite atribuir las diferencias de resultados a tres componentes: diferencias en la magnitud de los factores que afectan el desempeño de los estudiantes (*efecto características*); diferencias en la eficiencia en el uso de estos factores (*efecto eficiencia o retorno*); y un efecto combinado de las diferencias de características y diferencias de retorno (*efecto interacción*). A modo de ejemplo, para comprender la diferencia en el resultado promedio de Lectura de Chile en 2006 respecto al promedio del 2001, ésta puede ser expresada como:

$$[2] \Delta \bar{Y}_1 = E(Y_1^{06}) - E(Y_1^{01})$$

donde $E(Y)$ indica el valor esperado de los resultados de PISA Lectura para un año en particular. Sin considerar, por ahora, la interacción de los residuos individuales a nivel escolar, el modelo de regresión lineal indicaría que para cualquier año podría ser expresado como:

$$[3] Y_{1,t} = X_{1,t}\beta_{1,t} + \varepsilon_{1,t}, \text{ donde } E(\varepsilon_{1,t}) = 0, t \in (06,01)$$

en este caso, el vector X contiene controles que afectan los resultados educativos a nivel individual, de escuela e institucional, como fue descrito previamente, β contiene los parámetros asociados a estos controles, incluyendo un intercepto, y ε es el término de error. La diferencia de medias entre los resultados de los diferentes años puede ser expresada como la diferencia entre las predicciones lineales, evaluadas en los parámetros de uno de los años a analizar,

$$[4] \Delta \bar{Y}_1 = [E(X_1^{06}) - E(X_1^{01})]\beta_1^{01} + E(X_1^{01})(\beta_1^{06} - \beta_1^{01}) + [E(X_1^{06}) - E(X_1^{01})](\beta_1^{06} - \beta_1^{01})$$

Así, la explicación de las diferencias de medias entre dos años se asocia a tres componentes incluidos en [4]: el primero de la derecha, corresponde a la diferencia en los predictores entre los dos años (efecto de las características); el segundo, mide la contribución de las diferencias entre los coeficientes (efecto de los retornos), incluyendo la diferencia entre los interceptos de ambas regresiones (diferencia de constantes); y, el tercero, corresponde al efecto interacción, efecto simultáneo de las diferencias en los predictores y coeficientes entre ambos grupos.

La descomposición [4] se considera desde el punto de vista del año 2001, lo que implica que las diferencias entre predictores son ponderadas por los coeficientes de este año; en otras palabras, este componente estima el puntaje esperado en los resultados del 2001 si Chile hubiese tenido las características del año 2006. Del mismo modo, las diferencias de coeficientes son ponderadas por el valor de las características del año 2001, estimando así el puntaje esperado para el 2001, si en ese año se hubiesen obtenido los retornos del año 2006.

En concreto, para este estudio, si se quiere describir la descomposición de Oaxaca para la diferencia de resultados entre 2006 y 2001, ello se expresa por:

$$[5] \Delta \bar{Y}_1 = \bar{Y}_1^{06} - \bar{Y}_1^{01}$$

donde las barras en [5] reflejan los puntajes promedio obtenidos por los estudiantes en los respectivos años de la prueba PISA. La metodología de Oaxaca permite explicar la diferencia en el promedio de PISA 2006 y 2001 a partir de las diferencias de medias, coeficientes e interacciones de ambos elementos de las variables utilizadas en [1], tal como se describe en [6], donde se han considerado las variables individuales, del establecimiento e institucionales:

$$[6] \Delta \bar{Y}_1 = (\bar{E}_1^{06} - \bar{E}_1^{01})\hat{\beta}_{1,1}^{01} + (\bar{S}_1^{06} - \bar{S}_1^{01})\hat{\beta}_{2,1}^{01} + (\bar{I}_1^{06} - \bar{I}_1^{01})\hat{\beta}_{3,1}^{01} + (\hat{\beta}_{1,1}^{06} - \hat{\beta}_{1,1}^{01})\bar{E}_1^{01} \\ + (\hat{\beta}_{2,1}^{06} - \hat{\beta}_{2,1}^{01})\bar{S}_1^{01} + (\hat{\beta}_{3,1}^{06} - \hat{\beta}_{3,1}^{01})\bar{I}_1^{01} + (\bar{E}_1^{06} - \bar{E}_1^{01})(\hat{\beta}_{1,1}^{06} - \hat{\beta}_{1,1}^{01}) \\ + (\bar{S}_1^{06} - \bar{S}_1^{01})(\hat{\beta}_{2,1}^{06} - \hat{\beta}_{2,1}^{01}) + (\bar{I}_1^{06} - \bar{I}_1^{01})(\hat{\beta}_{3,1}^{06} - \hat{\beta}_{3,1}^{01})$$

La descomposición de Oaxaca presenta algunas limitaciones. La principal es que se basa sólo en las diferencias de medias y no considera potenciales efectos diferenciados a través de la distribución completa de resultados. Tampoco analiza el efecto de los factores no observados. Asimismo, la elección de colegio público-privado es sólo controlada por una variable *dummy*, sin embargo, es posible que los distintos tipos de proveedores posean diferentes “tecnologías de producción”. Las metodologías desarrolladas a continuación abordan estas limitaciones.

2.3. Descomposición de Juhn, Murphy y Pierce (JMP)

La metodología de JMP (1993) permite descomponer las diferencias de resultados a lo largo de toda su distribución, analizando el comportamiento de los residuos estimados para cuantiles de puntajes. Así, los cambios en los puntajes PISA-Lectura pueden ser atribuidos a diferencias en cuatro aspectos: las características, los retornos, la interacción de ambos componentes y a efectos residuales. En términos econométricos, JMP asume que los residuos ϵ_{it} para el año t (por ejemplo 2006) contienen dos componentes: el primero, es el percentil de un estudiante i en la distribución de residuos θ_{it} –en este estudio dividiremos la distribución en 10 grupos de estudiantes de similar tamaño-; y el segundo, una función de distribución de los residuos Fit . La función inversa de la distribución de los residuos para el 2006 está definida por:

$$[7] \epsilon_i^{06} = F^{06^{-1}}(\theta_i^{06} | X_i^{06}),$$

de esta forma, se estima la distribución de resultados para 2006 separando los efectos atribuibles a los cuatro aspectos referidos, que incluyen los residuos, estimando regresiones no pesadas por la población que representa la muestra. Para los resultados 2006, se estiman:

$$[8] \quad T_i^{06} = \beta^{06} X_i^{06} + F^{06^{-1}}(\theta_i^{06} | X_i^{06})$$

$$[9] \quad T_i^{06}(1) = \beta^{01} X_i^{06} + F^{01^{-1}}(\theta_i^{06} | X_i^{06})$$

$$[10] \quad T_i^{06}(2) = \beta^{06} X_i^{06} + F^{01^{-1}}(\theta_i^{06} | X_i^{06})$$

La ecuación [8] corresponde a los resultados estimados en forma regular para 2006, [9] estima los resultados 2006 considerando los retornos y residuos de 2001, y [10] sólo considera los residuos de 2001. Es posible realizar las mismas tres estimaciones para los resultados 2001 (T_i^{01} ; $T_i^{01}(1)$ y $T_i^{01}(2)$). Los diversos componentes de la descomposición son estimados por medio de: ($T_i^{06} - T_i^{01}$) que refleja el cambio total; ($T_i^{06} - T_i^{01}(1)$) que indica los cambios de resultados asociados a diferencias en las características observables; ($T_i^{06}(2) - T_i^{06}(1)$) que refleja las diferencias de retornos; mientras que ($T_i^{06}(2) - T_i^{06}$) captura el cambio asociado a los residuos y ($T_i^{06} - T_i^{06}(1)$) - ($T_i^{01} - T_i^{01}(1)$), los efectos de interacción. Como se mencionó, los efectos asociados a características y retornos permiten estimar una medida parcial de la contribución al cambio en PISA de varias políticas y prácticas del sistema escolar chileno.

2.4. Descomposición de Bourguignon, Fournier y Gurgand (BFG)

La metodología de microsimulaciones de BFG (2000), utilizada para explicar las causas de las variaciones en la distribución del ingreso entre países y a través del tiempo (Bourguignon, Ferreira y Lustig, 2005)⁸, permite incorporar en la distribución de resultados, factores asociados a la elección que realizan las personas entre alternativas, así como considerar diferentes funciones de producción para dichas alternativas. En el caso chileno, las familias eligen entre establecimientos de diferente dependencia institucional y, a su vez, es posible que las “tecnologías de producción” de resultados escolares difieran sensiblemente entre estos tipos de proveedores⁹. Esta metodología permite resolver los problemas asociados a la heterogeneidad en las funciones de producción de aprendizajes entre establecimientos públicos y privados, así como incorporar el efecto de los cambios en las elecciones de las familias entre los diversos tipos de establecimientos¹⁰, la cual puede ser una variable muy relevante en la comprensión de las diferencias de resultados entre países o al interior de ellos (Ammermuller, 2004).

8 - Para Chile ver Bravo, Contreras y Urzúa (2002); Larrañaga y Valenzuela (2009) y Valenzuela y Duryea (2009).

9 - Para resolver problemas de tamaño muestral y comparabilidad entre años, se definió dos tipos de establecimientos: públicos (administrados directamente por una entidad estatal) y privados (de propiedad no estatal), sin diferenciar si reciben o no subvención estatal. En las estimaciones de colegios privados, se incluyó una variable dummy para establecimientos no subvencionados.

10 - En la función de producción de resultados escolares, es muy probable que la elección del tipo de colegio público-privado por parte de las familias sea una decisión endógena a sus propias características; lo mismo puede decirse de la selección de estudiantes que realizan los colegios. Estos sesgos de selección no fueron considerados en esta investigación.

En términos simples, la función [1] fue estimada, para cada año, para establecimientos públicos y privados por separado. Además, se incluyó una segunda etapa, en la cual, para cada individuo, se modeló por medio de una función logit la decisión de elección entre los tipos de colegios¹¹. Las variables de exclusión usadas en la elección del tipo de colegio, pero no en la función de producción de resultados PISA, fueron: si el establecimiento está ubicado en una zona metropolitana (ciudad con más de un millón de habitantes) y, el índice socioeconómico recalculado para poder establecer la comparabilidad entre ambas evaluaciones¹².

La distribución de puntajes para la función de producción [1] puede ser descrita por:

$$[11] Y_{i,t} = F(X_{i,t}, \varepsilon_{i,t}, \beta_{l,t}, \lambda_{i,t}) \text{ con } i = 1, \dots, N$$

Desde una perspectiva microeconómica, la distribución de resultados individuales depende de las características y su retorno, y, si esta diferencia es relevante para los logros escolares, de la distribución de los estudiantes entre establecimientos públicos y privados. Si definimos $Y_{i,t}$ como el resultado en PISA-Lectura del estudiante i en un período t (2001 ó 2006), el cual puede ser descrito por una función F del vector de variables observables $X_{i,t}$, (individuales, escolares e institucionales), que afectan el aprendizaje y la elección del tipo de establecimiento donde se estudia, el vector $\varepsilon_{i,t}$ de características no observadas, el vector $\beta_{l,t}$ de retornos o grados de eficiencia que afectan los aprendizajes y $\lambda_{i,t}$ de parámetros que afectan la elección de un tipo de establecimiento¹³, la distribución de puntajes a nivel individual puede ser representada por:

$$[12] D_1 = \{Y_{11}, \dots, Y_{N1}\}$$

A partir de esta identificación, es posible “simular” los resultados de aprendizaje de los estudiantes modificando uno o más argumentos de la ecuación [11]. Por ejemplo, estimar cómo cambia la distribución de los resultados en 2001 si se utiliza el vector de coeficientes de efectividad de insumos educativos de los resultados que obtuvo Chile en PISA 2006:

$$[13] Y_{i01}(\beta_{06}) = F(X_{i01}, \varepsilon_{i01}, \beta_{06}, \lambda_{i01}) \text{ para } i = 1, \dots, N$$

así, el cambio en la distribución de puntajes 2001, debido a cambios en cualquiera de los k componentes de la distribución de puntajes 2006, puede expresarse en términos de Índices de desigualdad (I) como:

$$[14] I[D_{01}(k_{06})] - I[D_{01}]$$

11 - Como en Chile no se encuestó a los padres, no se tiene datos sobre sus decisiones en la elección de establecimientos.

12 - Las variables utilizadas que también forman parte de la función de producción son: retraso escolar y colegio técnico-profesional.

13 - Dado que sólo se evalúa jóvenes estudiantes, esta especificación no considera la decisión de entrar o no al sistema escolar.

De esta forma, la metodología de BFG permite analizar detalladamente las causas de las diferencias en los resultados 2001 respecto a 2006, adoptando secuencialmente características de 2006 dentro de la distribución de resultados 2001. Estas estimaciones permiten determinar variaciones a lo largo de la distribución y en cada tipo de establecimientos, obteniendo (en forma separada y agregada) la magnitud de los efectos relativos a características observables, sus retornos, las decisiones de elección escolar y los factores no observables.

2.5. Variables y descripción de las muestras

La tabla 1 contiene la definición formal de todas las variables incluidas en el análisis, agrupadas según si se refieren a características del alumno, del establecimiento o de la institucionalidad del establecimiento. Estas variables fueron seleccionadas en base a la evidencia acumulada acerca de factores relevantes para explicar los logros de aprendizaje medidos por pruebas estandarizadas¹⁴, así como su disponibilidad para Chile en ambas aplicaciones de PISA.

La tabla 2 presenta estadísticas descriptivas (media y desviación estándar) de las variables incluidas en el estudio, para las muestras nacionales evaluadas por PISA en 2001 y 2006, así como para las submuestras de establecimientos públicos y privados en ambos años.

Comparando las muestras 2001-2006 a nivel nacional, se observan algunas diferencias relevantes, como por ejemplo, un aumento de 0,3 años de escolaridad en el estudiante promedio; una reducción del porcentaje de estudiantes que asiste a establecimientos no mixtos; un incremento del grado de autonomía curricular y financiera de los establecimientos, y del porcentaje de estudiantes que asiste a establecimientos académicamente selectivos, establecimientos con Jornada Escolar Completa y establecimientos privados subvencionados.

Al considerar la dependencia institucional de los establecimientos, se observa que los estudiantes de colegios públicos -en comparación con alumnos de establecimientos privados- tienen menos años de escolaridad, mayores tasas de repitencia, menor escolaridad de sus padres, menor capital cultural y compañeros de colegio cuyos padres tienen un menor promedio de escolaridad. Es decir, son más vulnerables que sus pares de colegios privados. Ciertamente, ambos tipos de establecimientos comparten algunas tendencias, como el aumento de los procedimientos de selección de estudiantes y la expansión de la cobertura de la jornada escolar completa.

Como se explicó, estas diferencias en las características entre muestras son explotadas en los análisis posteriores para estimar su efecto en el mejoramiento chileno en PISA-Lectura.

14 - Ver por ejemplo, Mizala, Romaguera y Urquiola, 2007; Andrews, M., Duncombe, W., & Yinger, J. 2002; Bellei, 2009b; Valenzuela, 2005; McEwan, 2001; Gallego, 2004; PISA, 2007, Bellei 2009a.

Tabla 1: Definición de variables

Variable de Resultado	
Lectura	Puntaje PISA 2006-Lectura, considera los 5 valores plausibles.
VARIABLES DEL ESTUDIANTE	
Sexo	Variable dicotómica para el género del estudiante (categoría omitida: hombre).
Curso (grado)	Grado que se encuentra cursando el alumno al momento de ser evaluado por PISA: escala con rango 7 a 11.
Retraso escolar	Variable dicotómica que indica si el estudiante ha repetido algún curso (categoría omitida: sin retraso escolar).
Escolaridad de los padres	Variable continua que indica los años de educación alcanzados por los padres del alumno (el más alto de uno de los dos).
Capital cultural	Variable dicotómica que indica si el estudiante tiene más de 100 libros en el hogar (categoría omitida: menos de 100 libros en el hogar).
Expectativas laborales	Expectativa de los estudiantes sobre su futuro laboral: escala con rango 1 (Altas) a 3 (Bajas).
Tiempo que el alumno dedica a hacer tareas y estudiar (Lenguaje)	Tiempo que el alumno destina a hacer tareas y estudiar fuera del horario de clases formales: escala con rango 1 (no le dedica tiempo) a 3 (le dedica más de 3 horas).
Índice socioeconómico y cultural del estudiante (ISEC)	Variable normalizada que considera educación y ocupación de los padres, y bienes en el hogar.
VARIABLES DEL ESTABLECIMIENTO	
Escolaridad de los padres de los compañeros	Variable continua que mide el promedio de la escolaridad de los padres de los compañeros de un alumno dado (medida a nivel de alumno).
Tamaño del curso	Variable que indica el promedio estimado de alumnos por curso.
Tamaño del colegio	Variable continua: número de alumnos matriculados en el colegio.
Jornada Escolar completa (JEC)	Variable dicotómica que indica si el establecimiento implementó esta política (categoría omitida: sin JEC).
Alumnos por profesor	Cantidad de alumnos por profesor al interior del establecimiento.

Tabla 1: Definición de variables (Continuación)

Colegio complejo	Variable dicotómica que indica si el establecimiento tiene educación primaria y secundaria (variable omitida: colegio no complejo).
Colegio No Mixto	Variable dicotómica que indica si el establecimiento tiene sólo alumnos de un mismo sexo (categoría omitida: colegio mixto).
Variables Institucionales	
Índice de autonomía del establecimiento	Índice de construcción propia que indica el grado de autonomía de los establecimientos en cuestiones financieras y de currículum.
Selección académica	Variable dicotómica que indica si el establecimiento aplica criterios académicos de selección como alta prioridad o pre-requisito, o siempre (categoría omitida: no aplica selección académica).
Colegio Técnico-Profesional (TP)	Variable dicotómica que indica si el establecimiento ofrece exclusivamente formación técnico-profesional (categoría omitida: establecimiento no TP).
Tamaño de la localidad donde se encuentra el establecimiento	Variable que indica la cantidad de habitantes de la localidad donde se encuentra el establecimiento: escala con rango 1 (menos de 15 mil habitantes) a 3 (más de un millón de habitantes).
Tipo de establecimiento	Set de variables dicotómicas que indica si el establecimiento es de administración pública, privada subvencionada por el estado o privada no subvencionada.

Tabla 2: Estadísticas descriptivas: Características de las muestras de estudiantes, promedio nacional y por dependencia, 2001 y 2006 (desviación estándar entre paréntesis)

	País		Público		Privado	
	2001	2006	2001	2006	2001	2006
Puntaje PISA Lectura	409,7 (86,9)	442,5*** (95,9)	388,2 (82,68)	411,7*** (93,4)	435,4 (84,80)	466,5*** (90,83)
VARIABLES A NIVEL DEL ALUMNO						
Mujer (%)	0,53 (0,50)	0,46*** (0,50)	0,54 (0,50)	0,45** (0,50)	0,53 (0,50)	0,47 (0,50)
Años de escolaridad	9,48 (0,76)	9,78*** (0,64)	9,37 (0,83)	9,67*** (0,76)	9,60 (0,64)	9,87*** (0,51)
7º Grado (%)	0,02 (0,15)	0,01*** (0,09)	0,03 (0,17)	0,02 (0,14)	0,01 (0,11)	0,00*** (0,03)
8º Grado (%)	0,10 (0,29)	0,03*** (0,17)	0,13 (0,34)	0,06*** (0,23)	0,05 (0,22)	0,01*** (0,11)
9º Grado (%)	0,27 (0,44)	0,19*** (0,39)	0,27 (0,45)	0,22*** (0,41)	0,27 (0,44)	0,16*** (0,37)
10º Grado (%)	0,61 (0,49)	0,71*** (0,45)	0,56 (0,50)	0,64*** (0,48)	0,67 (0,47)	0,76*** (0,43)
11º Grado (%)	0,002 (0,05)	0,06*** (0,24)	0,00 (0,03)	0,06*** (0,24)	0,00 (0,06)	0,06*** (0,24)
Retraso escolar (%)	0,30 (0,46)	0,19*** (0,39)	0,35 (0,48)	0,26*** (0,44)	0,24 (0,43)	0,13*** (0,34)
ISEC (nivel socioeconómico y cultural familiar)	-0,72 (0,91)	-0,70 (0,89)	-0,98 (0,77)	-1,04 (0,73)	-0,41 (0,68)	-0,44 (0,91)
Nivel de educación de los padres	11,77 (3,19)	11,98 (3,34)	11,04 (3,11)	10,99 (3,24)	12,63 (3,05)	12,75 (3,21)
Capital cultural (>100 libros en el hogar)	0,19 (0,39)	0,16 (0,37)	0,13 (0,33)	0,09** (0,29)	0,26 (0,44)	0,22** (0,41)
Altas expectativas laborales (%)	0,64 (0,48)	0,69** (0,46)	0,58 (0,49)	0,62 (0,49)	0,51 (0,50)	0,75 (0,44)
Expectativas laborales medias (%)	0,19 (0,39)	0,13*** (0,34)	0,21 (0,41)	0,14*** (0,34)	0,16 (0,37)	0,13** (0,33)
Expectativas laborales bajas (%)	0,17 (0,38)	0,18 (0,38)	0,21 (0,41)	0,25 (0,43)	0,12 (0,33)	0,13 (0,33)
No dedica tiempo a estudio personal	0,13 (0,33)	0,17*** (0,38)	0,13 (0,34)	0,18*** (0,38)	0,12 (0,33)	0,16*** (0,37)
Dedica hasta 3 hs. semanales a estudio personal	0,78 (0,41)	0,75*** (0,43)	0,78 (0,41)	0,74*** (0,44)	0,78 (0,42)	0,76 (0,43)

Tabla 2: Estadísticas descriptivas: Características de las muestras de estudiantes, promedio nacional y por dependencia, 2001 y 2006 (desviación estándar entre paréntesis), (Continuación)

Dedica más de 3 hs. semanales a estudio personal	0,09 (0,29)	0,08** (0,27)	0,08 (0,27)	0,08 (0,27)	0,10 (0,30)	0,08** (0,26)
Variables a nivel de la escuela						
Escolaridad de los padres de los compañeros	11,70 (1,85)	11,98 (2,06)	11,04 (1,48)	10,99 (1,58)	12,63 (1,87)	12,76 (2,05)
Colegio complejo (%)	0,37 (0,48)	0,48*** (0,50)	0,26 (0,44)	0,29 (0,45)	0,51 (0,50)	0,62 (0,49)
Colegio no mixto	0,17 (0,37)	0,07** (0,25)	0,15 (0,35)	0,10 (0,30)	0,19 (0,40)	0,04*** (0,19)
Tamaño del curso	36,23 (7,40)	38,11*** (5,82)	36,89 (7,04)	38,89** (5,70)	35,45 (7,76)	37,50** (5,84)
Tamaño del colegio	1.067 (576)	1.048 (607)	1.127 (550)	1.112 (560)	996 (600)	999 (638)
Alumnos por profesor	29,2 (8,55)	25,03*** (6,92)	29,02 (7,20)	24,88*** (5,72)	29,38 (9,92)	25,16*** (7,73)
Jornada Escolar Completa	0,37 (0,48)	0,75 (0,44)	0,29 (0,45)	0,67*** (0,47)	0,47 (0,50)	0,81*** (0,40)
Variables a nivel institucional						
Autonomía uso recursos y currículo	0,07 (1,07)	0,30*** (0,74)	-0,64 (0,58)	-0,37*** (0,44)	0,92 (0,91)	0,82 (0,47)
Selección académica (%)	0,03 (0,16)	0,36*** (0,48)	0,01 (0,11)	0,25*** (0,43)	0,04 (0,20)	0,45*** (0,50)
Colegio Técnico Profesional (%)	0,16 (0,37)	0,32*** (0,47)	0,27 (0,45)	0,29 (0,45)	0,37 (0,48)	0,35 (0,48)
Localidad con menos de 15.000 habitantes	0,17 (0,37)	0,16 (0,37)	0,19 (0,39)	0,18 (0,38)	0,14 (0,34)	0,15 (0,36)
Localidad con 15.000 a 100.000 habitantes	0,55 (0,50)	0,57 (0,50)	0,64 (0,48)	0,71 (0,45)	0,45 (0,50)	0,46 (0,50)
Localidad con más de un millón de habitantes	0,28 (0,45)	0,27 (0,44)	0,17 (0,38)	0,12 (0,32)	0,42 (0,49)	0,38 (0,49)
Establecimiento Privado Pagado	0,09 (0,28)	0,07 (0,26)	N/A	N/A	0,19 (0,39)	0,13** (0,34)
Establecimiento Privado Subvencionado	0,36 (0,48)	0,49*** (0,50)	N/A	N/A	0,81 (0,39)	0,87** (0,34)
Establecimiento Público	0,55 (0,41)	0,44*** (0,50)	N/A	N/A	N/A	N/A
Número de observaciones	4.887	5.224	2.513	2.232	2.374	2.992

3. RESULTADOS

3.1. Factores explicativos de los resultados PISA-Lectura de 2001 y 2006

La estimación para la función de producción de los resultados de PISA-Lectura de 2001 (ver Tabla 3) indica que todas las variables individuales son estadísticamente significativas y poseen el signo esperado¹⁵; diferencias de gran magnitud están asociadas al grado que cursa el alumno. En cambio, sólo algunas de las variables a nivel del establecimiento tienen una relación sistemática con los resultados PISA, sobresaliendo la magnitud del coeficiente asociado a la escolaridad de los padres de los compañeros (una medida del “efecto par”), el cual es estadísticamente significativo y 4,5 veces el coeficiente de la escolaridad de los padres del estudiante. Finalmente, ninguna de las variables institucionales resultó ser un factor asociado a los puntajes PISA. El modelo propuesto explica el 50% de la heterogeneidad de los resultados individuales, lo cual es bastante elevado para este tipo de análisis.

Al comparar estas estimaciones con las de 2006, se observa una estructura relativamente similar, pero importantes cambios en varios factores. Por ejemplo, la ventaja neta de las mujeres sobre los hombres se triplicó en el período; hubo un cambio en los retornos asociados a cada año de escolaridad (especialmente un aumento del puntaje estimado para los alumnos que cursaban 10° grado)¹⁶, y un aumento del efecto positivo de la educación de los padres de los compañeros, los colegios no-mixtos, los establecimientos particular pagados y los establecimientos académicamente selectivos. Finalmente, es importante notar que la especificación del año 2006 tiene un menor poder explicativo (38% de la varianza observada).

Tabla 3: Factores a nivel del alumno, escuela e institucionales explicativos de los resultados PISA Lectura de los alumnos evaluados en 2001 y 2006 (regresiones estimadas para cada año)

	PISA Lectura 2001	PISA Lectura 2006
VARIABLES A NIVEL DE ALUMNO		
Mujer	5,4**	17,0***
9° Grado	65,6***	51,8***
10° Grado	88,9***	100,6***
11° Grado	110,0***	110,7***
Retraso escolar	-23,3***	-5,6
Escolaridad de los padres	2,3***	2,2***

15 - Se testearon especificaciones no lineales para las variables educación de los padres y educación de los padres de los compañeros (“efecto-par”) –versiones cuadráticas y cúbicas de estas variables- todas las cuales fueron rechazadas.

16 - La categoría de referencia incluye a los estudiantes de 7° y 8° grado.

Tabla 3: Factores a nivel del alumno, escuela e institucionales explicativos de los resultados PISA Lectura de los alumnos evaluados en 2001 y 2006 (regresiones estimadas para cada año), (Continuación)

Capital cultural (hogar con más de 100 libros)	13,8***	12,2***
Altas expectativas laborales	25,9***	26,2***
Expectativas laborales medias	8,9**	9,5
Horas dedicadas a tareas lenguaje (3-6)	27,1***	6,6
Horas dedicadas a tareas de lenguaje (1-3)	12,0***	7,5
VARIABLES A NIVEL DE LA ESCUELA		
Escolaridad de los padres de los compañeros	10,6***	13,1***
Colegio complejo	4,9	3,3
Colegio no mixto	9,8**	39,4***
Tamaño del curso	0,4*	0,4
Tamaño del colegio	0,008*	0,002
Jornada Escolar Completa	5,7	7,5
Alumnos por profesor	-0,29	-0,37
VARIABLES A NIVEL INSTITUCIONAL		
Autonomía uso recursos y currículo	0,8	-3,9
Selección académica	4,6	20,0***
Colegio técnico-profesional	-7,4	-0,1
Establecimiento Público	-5,8	-11,1
Establecimiento Particular Pagado	8,4	29,6*
Constante	141,8***	115,3***
Número de observaciones	4.887	5.224
R2 Promedio a	49,9	37,5

Valores de P: *** < 1%; ** < 5%; * < 10%

a: Corresponde al valor promedio, pues se realizan 5 regresiones, una por cada valor plausible

3.2. Descomposición Oaxaca Blinder de las diferencias en PISA-Lectura entre 2006 y 2001

La metodología Oaxaca-Blinder permite estimar qué fracción del aumento de puntajes se puede atribuir a diferencias en las características de las poblaciones evaluadas y qué fracción, a diferencias en los efectos de dichas características. Según nuestras estimaciones, consideradas todas las variables en conjunto, aproximadamente dos tercios del avance de Chile en Lectura entre 2001 y 2006 (20 puntos PISA) se debió a un aumento en los “insumos” disponibles (i.e. cambios en las características), mientras el tercio restante (13 puntos PISA) se puede atribuir a un aumento en la efectividad de dichos insumos (i.e. cambios en los retornos).

Esta misma metodología permite descomponer en detalle el aporte estimado de cada variable -cambios en ambas dimensiones, cantidad y efectividad- a la diferencia observada de puntajes PISA. Los resultados son descritos en la tabla 4. Como se ve, la mayor parte del mejoramiento asociado a un cambio en las características, se concentra en dos aspectos: el incremento en 0,3 años de escolaridad promedio de los jóvenes de 15 años (el cual explica 10 puntos PISA) y la reducción del porcentaje de alumnos que presenta retraso escolar (que explica 3 puntos PISA). En cuanto al diferencial atribuible a cambios en los retornos de las variables, los factores más relevantes parecen ser el mejoramiento en los resultados de las mujeres, los alumnos repitentes y los alumnos que asisten a establecimientos no mixtos. En términos de magnitud, destaca el aporte asociado a un mayor retorno de la escolaridad de los padres de los compañeros (nuestro indicador del “efecto par”), aunque este coeficiente no resultó ser estadísticamente significativo.

Tabla 4: Descomposición detallada de los efectos sobre el puntaje PISA Lenguaje Chile asociados a las características, los retornos y la interacción entre ambos, 2006 - 2001

	Efectos asociados a		
	Características	Retornos	Interacción (caract. x retorno)
Constante	-26,45		
Variables a nivel Alumno			
Mujer	-0,37	6,16**	-0,81*
Grado	9,94 ***	3,38	2,33
Retraso escolar	2,69***	5,37**	-2,05**
Escolaridad de los padres	0,48	-0,57	-0,01
Capital cultural (>100 libros en el hogar)	-0,38	-0,31	0,05
Expectativas laborales	0,82	0,34	-0,02
Dedicación a tareas	-0,75***	-5,36	0,42
Subtotal Alumnos	12,43	9,01	-0,09
Variables a nivel de la escuela			
Escolaridad de los padres de los compañeros	2,30	29,15	+0,54
Colegio complejo	0,37	-0,62	-0,11
Colegio no mixto	-1,00	4,99*	-3,04
Tamaño del curso	0,74	0,37	0,02
Tamaño del colegio	-0,16	-6,45	0,12
Alumnos por profesor	1,21	-2,30	0,32
Jornada Escolar Completa	2,16	0,64	0,65

Tabla 4: Descomposición detallada de los efectos sobre el puntaje PISA Lenguaje Chile asociados a las características, los retornos y la interacción entre ambos, 2006 - 2001 (Continuación)

Subtotal escuelas	5,62	25,78	-1,50
Variables a nivel Institucional			
Autonomía del establecimiento	0,19	-0,33	-1,06
Selección académica	1,55	0,41	5,16
Colegio Técnico-Profesional	-0,03	2,34	0,03
Establecimiento Público	0,63	-2,83	0,55
Establecimiento Particular Pagado	-0,10	1,83	-0,25
Subtotal institucionalidad	2,24	1,42	4,43
TOTAL	20,29***	9,70	2,84

Valores de P: *** < 1%; ** < 5%; * < 10%

3.3. Descomposición de Juhn, Murphy y Pierce (JMP)

En términos promedio, los resultados de la descomposición de JMP –contenidos en la tabla 5– son consistentes con lo recién expuesto (en este caso, alrededor del 70% del avance en PISA se puede atribuir a un mejoramiento de las características y el 30% restante, a un aumento de sus retornos). Sin embargo, el análisis de la distribución de estos cambios de acuerdo al nivel de desempeño de los estudiantes en PISA revela diferencias importantes.

La tabla 5 presenta los resultados del análisis por decil de puntajes PISA. Recuérdese que la diferencia 2006-2001 que es necesario explicar, varía significativamente entre deciles (desde 19 puntos en el decil más bajo hasta 49 puntos en el decil más alto). Para la mayor parte de la distribución (deciles 1 al 9), el efecto asociado al cambio de las características de alumnos y escuelas fue relativamente similar: entre 20 y 30 puntos PISA adicionales (con una tendencia a un mayor promedio entre los primeros deciles), mientras para el decil de mejor desempeño este efecto estimado fue menor (13 puntos). Es decir, basándose exclusivamente en el mejoramiento de las condiciones e insumos educacionales, el aumento en los resultados PISA debió ser más equitativo entre los alumnos de diferente nivel de desempeño que el efectivamente observado. La tendencia opuesta se observa al estimar las diferencias asociadas a cambios en los retornos: el aumento de la eficiencia tendió a ser mayor mientras más alto el nivel de resultados PISA de los alumnos, siendo claramente marcada la ventaja del decil de mejores resultados: se estima que por este factor el decil 10 aumentó 21 puntos PISA, mientras el resto de los deciles, aumentaron entre 4 y 14 puntos.

En otras palabras, nuestras estimaciones indican que el mejoramiento en los resultados PISA atribuible a cambios en la magnitud de los recursos o insumos educacionales tuvo un carácter redistributivo, mientras el mejoramiento asociado a una mayor eficiencia de los mismos tuvo un fuerte sesgo regresivo.

Finalmente, la descomposición de JMP también permite estimar la fracción de la diferencia asociada a cambios en la distribución de los residuos, es decir, a variables no observadas. Como se aprecia en la última columna de la tabla 5, mientras el decil de más bajo resultado es afectado negativamente por estas variables no observadas (14 puntos negativos), el decil de mejor desempeño se beneficia de ellas (15 puntos positivos), distribuyéndose sus efectos más o menos linealmente para el resto de los deciles de resultados. Es decir, el efecto estimado de los cambios en las variables no observadas permitiría explicar por sí mismo el incremento en la desigualdad de los resultados PISA-Lectura entre 2001 y 2006 en Chile.

**Tabla 5: Descomposición JMP para PISA-Lectura 2001-2006
(deciles de puntajes de los alumnos)**

Deciles de alumnos (ordenados por puntajes)	Diferencia 2006-2001	Efectos asociados a		
		Caracterís- ticas	Retornos (β)	Residuos
1°	18,6	25,4	7,1	-13,9
2°	25,1	31,8	3,7	-10,4
3°	25,9	27,2	5,1	-6,5
4°	28,6	26,5	6,2	-4,0
5°	30,9	24,4	7,5	-1,0
6°	33,0	23,5	8,0	1,4
7°	34,9	19,2	11,8	4,0
8°	38,1	19,1	12,4	6,5
9°	44,9	21,3	13,9	9,7
10°	48,8	12,8	21,3	14,7
Media	32,9	23,1	9,7	0,1

3.4. Descomposición de Bourguignon, Fournier y Gurgand (BFG)

3.4.1. Estrategia de estimación de parámetros y factores explicativos de los resultados PISA 2000 y PISA 2006 en Lectura

Sintéticamente, esta técnica identifica los factores que explican las diferencias entre PISA 2001 y 2006 mediante un proceso gradual que consiste en incorporar en la distribución del año 2001, diversos parámetros observados el año 2006 y estimar el efecto (hipotético) que dichos cambios tendrían en los puntajes PISA. La estrategia de microsimulación contempla 2 etapas. La primera corresponde a la estimación de los parámetros relevantes asociados a las

ecuaciones de resultados de acuerdo a si el establecimiento es público o privado, y la ecuación de elección del tipo de establecimiento por parte de la familia. La segunda etapa implica modificar la distribución de las variables exógenas observables (X , Z), donde las variables X están vinculadas a las funciones de producción de los resultados educativos, mientras que los controles Z corresponden a aquellos vinculados a las decisiones de los padres para escoger un tipo particular de establecimiento. Estos resultados son complementados con una estimación de la distribución de factores no observables (vinculados a los residuos de las funciones de producción) y un ajuste de las diferencias de pesos poblacionales que poseen las observaciones de las muestras para ambos años. Para mayor claridad, esta sección desarrolla secuencialmente los procedimientos señalados.

Estimación de coeficientes de variables explicativas (β) y elección de tipo de establecimiento educacional (λ)

Los coeficientes β provienen de las estimaciones para establecimientos públicos y privados, de la función de producción considerada en [1], cuyos resultados se encuentran en la Tabla 6. Aunque en términos generales ambos tipos de establecimientos comparten mucho de la estructura de resultados, ellos presentan algunas importantes diferencias. Por ejemplo, a nivel de variables individuales, el efecto estimado de estar cursando 10° y 11° grado es mucho mayor para los estudiantes de colegios públicos. En contraste, la magnitud del efecto par es significativamente mayor para los alumnos que asisten a establecimientos privados.

Aunque estas estimaciones permiten obtener los valores para los residuos de las ecuaciones de establecimientos públicos y privados, es posible que, ante cambios en variables exógenas, los individuos modifiquen su elección del tipo de escuela, implicando la necesidad de contar con estimaciones para los residuos de las funciones de resultados académicos para los casos donde no se observan resultados asociados a esa elección escolar. Esto se resuelve a través de la selección de términos aleatorios para estos residuos de una distribución normal y que cumplan con las decisiones del tipo de establecimiento efectivamente observado en 2001. Para la estimación de los parámetros λ asociados a la elección del tipo de establecimiento, estimamos una función logit para cada año, donde el valor 1 fue asignado cuando el estudiante estaba matriculado en un establecimiento público¹⁷. Los resultados de las estimaciones logit de elección de establecimiento indican que la mayor probabilidad de escoger un colegio público se vincula con condiciones de mayor vulnerabilidad de los estudiantes (aquellos que presentan retraso escolar y son de menor nivel socioeconómico); también existe una mayor probabilidad de escoger colegios públicos en poblados no metropolitanos.

17 - Para cada observación se estimó un residuo que correspondió al valor de la decisión observada (1 para matrícula en colegio público y 0 para privados) menos la probabilidad determinada por la estimación logit. Para el caso de las simulaciones con modificaciones en los valores de λ o Z , se consideró que la familia prefería los colegios públicos siempre y cuando la probabilidad estimada fuese igual o mayor que 0,5, para valores inferiores se asumió la elección de un colegio privado.

Tabla 6: Factores a nivel del alumno, escuelas e institucionales explicativos de los resultados PISA en Lectura Chile 2001 y 2006 por dependencia de los establecimientos

	Sector Público		Sector Privado	
	Chile 2001	Chile 2006	Chile 2001	Chile 2006
VARIABLES A NIVEL DE ALUMNO				
Mujer	3,7	17,3***	6,7*	17,3***
9º Grado	62,1***	45,0***	69,1***	41,6*
10º Grado	94,7***	99,6***	82,6***	81,5***
11º Grado	111,8***	111,7***	112,7***	92,5***
Retraso escolar	-14,7***	2,9	-29,7***	-13,0
Escolaridad de los padres	1,8***	2,0***	2,7***	2,2*
Capital cultural (>100 libros en el hogar)	15,7***	18,7**	11,5***	9,7**
Altas expectativas laborales	25,4***	23,8***	25,2***	29,4***
Expectativas laborales medias	6,7	9,9	9,9	12,4
Horas dedicadas a tareas lenguaje (3-6)	25,0***	7,4	27,3***	7,4
Horas dedicadas a tareas de lenguaje (1-3)	8,5**	6,2	14,6**	8,7
VARIABLES A NIVEL DE LA ESCUELA				
Escolaridad de los padres de los compañeros	8,5***	8,9**	12,4***	15,2***
Colegio complejo	14,6**	2,7	-3,3	-5,1
Colegio no mixto	3,1	53,2***	15,0*	13,4
Tamaño del curso	0,4	1,1	0,5	-0,3
Tamaño del colegio	0,013*	0,015	0,009	-0,004
Jornada Escolar Completa	16,2**	14,2	-2,2	3,2
Alumnos por profesor	0,6*	-0,9	-0,8	0,09
VARIABLES A NIVEL INSTITUCIONAL				
Autonomía uso recursos y currículo	9,3**	-0,6	-0,9	-10,2
Selección académica	-10,7	19,0	2,0	18,3*
Colegio Técnico-Profesional	-0,8	-4,3	-14,0	-2,2
Establecimiento Particular Pagado			3,2	25,2
Constante	131,8***	121,54***	140,2***	140,6**
Número de observaciones	2.513	2.232	2.374	2.992
R2 Promedio ^a	47,27	35,05	47,67	32,26

Valores de P: *** < 1%; ** < 5%; * < 10%

^a Corresponde al valor promedio pues se realizan 5 regresiones, una por cada valor plausible.

Cambios en las dotaciones de recursos (X, Z)

La simulación de las dotaciones de las variables explicativas de las regresiones, emplea una metodología distinta según el tipo de variables, ya sean dicotómicas o continuas. Las variables dicotómicas (sexo, retraso escolar, colegio complejo, colegio mixto, Jornada Escolar Completa, más de 100 libros en el hogar, colegio particular pagado y colegio Técnico-profesional) consideran el porcentaje no pesado de los casos que cumplen con la característica en 2006; es precisamente este dato el que tiene que ser simulado en 2001. Sin embargo, el que se cumpla la característica de 2006 debe estar asociado a cada individuo en 2001. Es por eso que bajo un modelo de regresión probabilística *probit*¹⁸, es posible obtener la probabilidad asociada a cada individuo de que cumpla con las características observadas en 2006. Ordenando esta probabilidad en forma descendente, se considera el punto de corte según el porcentaje de individuos que cumplen con la característica de la variable simulada en 2006.

Las variables categóricas, a partir de las cuales construimos las variables dicotómicas (curso, expectativas laborales, tiempo que dedica a estudiar y hacer tareas, y selección académica), son simuladas mediante un *multilogit*, asociando a cada individuo una probabilidad de cumplir con la característica, para luego hacer el punto de corte según el mismo porcentaje de individuos a ser simulado.

La simulación de las variables continuas (nivel de escolaridad más alto alcanzado por los padres, tamaño de la clase, tamaño del establecimiento, razón alumno/profesor, autonomía del establecimiento y la escolaridad de los padres de los compañeros) considera dos grupos subpoblacionales contruidos a partir de si el establecimiento es público o privado. En base a estos dos grupos se considera el mínimo de observaciones coincidentes entre años para un mismo grupo, con este grupo de observaciones se construyen cuantiles de los cuales se obtendrá la media por grupo y cuantil ($\mu_{\text{var}}^{\text{año}}$). Con esta media, para cada año, de la variable a ser simulada se construye un factor ($\mu_{\text{var}}^{06}/\mu_{\text{var}}^{01}$) que multiplicará a la variable simulada en 2001 por grupo subpoblacional y cuantil.

Dos factores complementarios que deben considerarse para las microsimulaciones son:

Heterogeneidad en variables no observadas: Para ello se simulan los residuos estimados para la función de producción 2001 bajo el mismo criterio con el que se simularon las variables continuas. Es decir, en base a los dos grupos subpoblacionales (público y privado) se construyen cuantiles a partir del mínimo de observaciones coincidentes entre años para un mismo grupo. Luego se calcula un factor ($\mu_{\varepsilon}^{06}/\mu_{\varepsilon}^{01}$) para multiplicarlo por los residuos de 2001 por grupo y cuantil.

18 - Las variables explicativas utilizadas en este modelo consideran características individuales (sexo, curso, edad) si la variable a ser simulada es individual y características del establecimiento (colegio: complejo, mixto, técnico profesional; estrato, comunidad donde se ubica el establecimiento, entre otros) para la simulación de variables del establecimiento considerarán sólo variables de ese tipo.

Ajuste de pesos individuales en muestras diferenciadas: dado que cada año considera tamaños poblaciones diferenciados, con factores de expansión particulares para cada caso, la simulación de las observaciones 2001 requiere modificar sus factores de expansión para reflejar la población del año 2006. Para ello, la muestra de cada año se separa en n grupos (se proponen 6 grupos en función de la dependencia del establecimiento público y privado, si está ubicado en una zona metropolitana –ciudad con una población mayor a un millón de habitantes- y si el establecimiento es particular pagado), el factor de expansión de cada observación del subgrupo n del año 2001 se multiplica por el factor W^* ,

$$[11] W_n^* = \sum_{i=1} \frac{N_{i,n}^{06} W_{i,n}^{06}}{N_{i,n}^{01} W_{i,n}^{01}}$$

este factor representa una relación entre la población que representa la muestra para el año 2006 del subgrupo n , respecto de la población representada para el año 2001 para el mismo subgrupo.

3.4.2. Descomposición de las diferencias en PISA 2006 respecto a PISA 2001 en Lectura

La tabla 7 contiene los principales resultados de las microsimulaciones previamente definidas, en ella se presentan los cambios estimados para 13 combinaciones de las diferentes fuentes: eficiencia (β), características (X), residuos (ε), elección (λ) y pesos muestrales (W), tanto en su efecto promedio, como para los 10 deciles de resultados PISA. También se han estimado efectos en detalle de la descomposición, cuyos resultados pueden ser solicitados a los autores.

Tabla 7: Efectos observados y simulados de la diferencia en PISA Lectura 2006-2001 por decil de puntajes de los estudiantes. Descomposición BFG

	Variables	Promedio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Efectivo 2006	442,5	271,7	343,0	377,7	406,0	431,0	454,9	480,4	508,8	545,6	606,6
	Efectivo 2001	409,7	253,1	317,9	351,8	377,4	400,1	421,8	445,5	470,8	500,7	557,9
	Diferencia	32,8	18,6	25,1	25,9	28,6	30,9	33,0	34,9	38,1	44,9	48,8
No	Simulación											
1	β	7,4	5,9	2,0	1,5	2,5	5,2	7,1	8,0	9,8	12,1	21,1
2	β, λ	8,5	7,0	3,2	3,0	4,1	6,6	8,8	9,3	10,6	12,7	20,9
3	X	14,4	21,1	21,6	18,9	16,1	14,3	13,4	11,6	8,9	9,0	9,8
4	X, λ	16,9	25,3	25,1	21,8	18,5	15,8	14,9	13,1	10,9	12,3	12,2
5	X, β	27,5	29,9	29,4	27,4	26,6	26,4	26,9	24,8	25,1	28,5	30,8
6	X, β, λ	31,2	35,9	35,1	32,3	30,2	29,0	28,7	28,2	29,4	31,5	32,8
7	W	0,4	0,3	0,3	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2
8	β, λ, W	7,8	7,0	4,2	4,0	5,6	7,9	9,7	9,5	10,6	12,9	19,3
9	X, λ, W	18,2	27,6	26,9	23,7	21,8	19,7	17,9	15,5	13,9	14,9	13,1
10	β, X, λ, W	31,9	35,5	34,9	32,4	30,5	29,4	29,3	29,4	30,8	33,2	34,3
11	ε	0,6	-16,3	-10,5	-6,2	-3,0	0,0	2,5	5,1	8,4	11,6	15,5
12	$\beta, X, \lambda, \varepsilon$	33,8	20,8	25,5	28,2	29,3	30,4	32,7	34,4	37,6	42,6	47,6
13	$\beta, X, \lambda, W, \varepsilon$	33,4	20,8	25,2	28,3	29,7	30,9	33,3	35,2	38,8	44,2	48,8

Efectos en los resultados debido a cambios en eficiencia (β) y elección de tipo de establecimiento (λ)¹⁹

Al modificar los coeficientes de eficiencia del año 2006 en la distribución de resultados del año 2001, se observa que el efecto parcial de este componente sería un incremento de 7,4 de los 32,8 puntos (22,6% de la variación total 2006-2001; simulación 1, Tabla 7). Si se analizan por separado los grupos de variables vinculadas a la función de producción se concluye que todos ellos generan un pequeño efecto positivo, con la excepción del menor valor de la constante (β_0) para el año 2006. Sin perjuicio de esta multi-causalidad, es posible afirmar que los cambios más sustantivos provienen de 4 fuentes: i) el principal factor es la mayor efectividad del efecto par, lo cual permitiría explicar más que la totalidad del incremento por eficiencia en el período. Es importante notar que la mayor parte de este aumento se concentra en los establecimientos privados (16 de los 18 puntos PISA). Además, el cambio asociado al efecto par genera un incremento en la desigualdad de puntajes entre escuelas de acuerdo a sus condiciones socioeconómicas; ii) un efecto negativo importante proviene de la reducción del efecto vinculado a la relación de alumnos-profesor, situación diferenciada para públicos y privados; iii) las mujeres presentaron un incremento mayor en los puntajes de lectura que sus pares hombres (6,5 puntos, 4 de ellos provenientes del sector público y 2,5 del sector privado); y iv) una reducción de la brecha de aprendizajes que afecta a los estudiantes con retraso escolar, efecto que tiene obviamente un carácter redistributivo.

Por otra parte, los incrementos por eficiencia tuvieron un carácter inequitativo: por un lado, prácticamente la totalidad de éste se produjo entre los establecimientos particulares; y, por otro, este componente contribuyó a incrementar la desigualdad de resultados: mientras el decil 2 obtenía un aumento promedio de 2 puntos, el decil 9 obtenía 12,1 puntos por este factor.

Al incorporar los efectos conjuntos, provenientes tanto de cambios en el nivel de eficiencia como de cambios en la elección del tipo de establecimiento educacional (β y λ , simulación 2, tabla 7), se puede estimar que el efecto total se incrementa marginalmente respecto a la situación previa (1,1 puntos PISA). Asimismo, junto con mantener la concentración del cambio positivo sólo entre los colegios particulares (principalmente por un mejor aprovechamiento del efecto par), se reduce levemente la inequidad en la distribución de los mayores logros asociados a la eficiencia en el sistema educativo.

19 - Para estimar los efectos del cambio de elección de establecimientos escolares presentados en esta y la siguiente sección, se ha incluido en las regresiones de elección cambios tanto en los coeficientes λ como Z.

Efectos en los resultados debido a cambios en la dotación de recursos (X) y elección del tipo de establecimiento (λ)

El incremento en la dotación de recursos entre 2001 y 2006 da cuenta de un efecto parcial de poco más del 40% (14,4 puntos) del cambio total en los puntajes de Lectura (simulación 3, de la tabla 7). Incluso, este componente explica la mayor parte de los cambios observados en los deciles 1-4, efecto que se reduce paulatinamente a medida que se analizan los deciles superiores. A diferencia de la desigualdad de los efectos por mayor eficiencia, los generados por una mayor dotación de recursos educativos tuvieron un alto carácter redistributivo; al mismo tiempo, el aporte global que realiza la educación pública (9 puntos) supera al aporte realizado por la educación privada (5,4 puntos). Otra diferencia con el componente de eficiencia es que el incremento de recursos educativos se concentra en las variables individuales –aportando 9,2 puntos–, casi todos ellos (8,4 puntos) asociados al sustantivo incremento en la escolaridad promedio alcanzada por los jóvenes que rindieron PISA. Después de este factor individual, el incremento de recursos educativos más relevante es la mayor cobertura de la Jornada Escolar Completa, que explica 3 puntos adicionales en el promedio de PISA, efecto exclusivamente concentrado en los establecimientos públicos, con una distribución que favorece principalmente a los deciles de menores puntajes.

Finalmente, al incluir la interacción entre cambios en las características y cambios en las decisiones de elección de establecimientos escolares (simulación 4, tabla 7), se puede apreciar un leve aumento de 2,5 puntos, indicando un pequeño efecto positivo por el incremento de la participación de la matrícula privada en el sistema escolar, efecto que es mayor entre los deciles de menores resultados escolares (deciles 1-3).

Efectos en los resultados debido a la interacción entre eficiencia, recursos escolares y elección del establecimiento (β , X y λ)

Al combinar los efectos de los cambios en eficiencia y aumento en la dotación de recursos educativos (simulación 5, tabla 7) se estima que ambos son suficientes para explicar la mayor parte del cambio observado en PISA Lectura de Chile (27,5 de 32,8 puntos PISA). Sin embargo, esta simulación indica que sus efectos por decil debiesen haber alcanzado una magnitud similar a lo largo de la distribución (entre 25 y 30 puntos), lo cual es inconsistente con lo observado en el caso chileno, donde el incremento en los resultados PISA fue altamente desigual. Adicionalmente, al incorporar el efecto del cambio en las preferencias de las familias por un mayor porcentaje de colegios privados en 2006 respecto al 2001 (simulación 6, tabla 7), la simulación predice que el efecto combinado de β , X y λ alcanzaría 31,2 puntos, es decir, la casi totalidad del cambio observado; con un levemente mayor efecto redistributivo que al considerar sólo los efectos combinados de β y X, sugiriendo que el cambio de preferencias tendería además hacia una mayor equidad en su distribución.

Al integrar los cambios en la eficiencia y el incremento de insumos educacionales se aprecia que el mejoramiento fue multicausado: los cambios a nivel del establecimiento dan cuenta

de 13 puntos del incremento, mientras que los efectos provenientes de los factores a nivel individual fue de 11 puntos y a nivel institucional de 9; sólo el cambio en el valor de la constante tiene un efecto negativo. Las variables más relevantes fueron: i) un notable incremento del efecto par, cuyo efecto estimado es de 19,7 puntos PISA, 17,3 de los cuales beneficiarían al sector privado; ii) los mejores resultados asociados a la escolaridad promedio de los estudiantes y la menor repitencia, factores que –sumados– dan cuenta de 11,7 puntos PISA, de los cuales 8,5 fueron aportados por el sector público; iii) la mayor efectividad en el aprendizaje de las mujeres de ambos tipos de establecimientos; iv) la aplicación masiva de estrategias de selección de los estudiantes en los establecimientos de educación media, que explicó casi 7 puntos adicionales para todo el sistema educativo; y, v) la jornada escolar completa, que explica 4,3 puntos del incremento observado.

Los efectos negativos más relevantes provienen de la reducción en la efectividad del tiempo destinado al estudio individual de lectura (especialmente en colegios privados), a la razón profesor-alumno (especialmente en establecimientos públicos) y a una menor efectividad de los colegios de gran tamaño (exclusivamente en establecimientos privados) y complejos, dando cuenta que la escala en la que están operando algunos establecimientos de educación media podría estar en niveles de rendimiento decrecientes para el aprendizaje eficaz de los estudiantes.

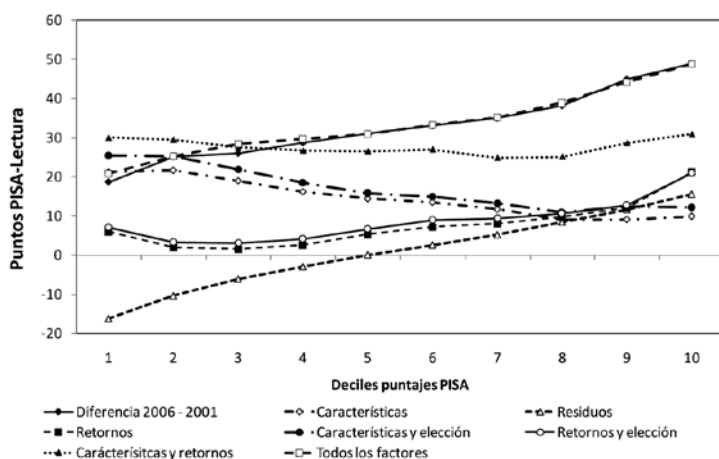
Finalmente, es importante notar que al introducir el efecto estimado de la elección de las familias entre tipos de colegio (público-privado), los hallazgos no se modifican sustancialmente, excepto un notorio aumento del cambio asociado al efecto par (de 19,7 a 24 puntos), concentrado exclusivamente en el sector privado.

Incorporación de efectos asociados al cambio en el peso muestral y los residuos individuales (W , ϵ)

Incorporar el cambio de peso relativo de cada alumno tiene un efecto sólo marginal en la distribución de puntajes (simulaciones 7, 8, 9, y 10, tabla 7). Finalmente, al incluir la corrección de los residuos individuales, el modelo permite replicar con precisión la diferencia de puntajes observados para todos los deciles (simulación 13, tabla 7). El efecto de los residuos es negativo para los estudiantes de resultados más bajos y positivo para aquellos con mejores resultados, brecha que es considerablemente alta para los deciles extremos (1-2 y 9-10); de hecho, el cambio por la inclusión de los factores no observables sería suficiente para explicar la totalidad de la desigualdad en la evolución de los promedios a lo largo de la distribución de resultados.

Para hacer más simple la comparación y como una forma de resumir los principales resultados, el gráfico 2 presenta la información por decil de algunas de las simulaciones recién discutidas.

Gráfico 2: Efectos observados y simulados de la diferencia en PISA Lectura 2006-2001 por decil de puntajes de los estudiantes (simulaciones 1, 2, 3, 4, 5, 11, y 13 de tabla 7)



Fuente: Elaboración propia.

3.5. PISA-LECTURA VS. SIMCE-LENGUAJE, ¿MEJORANDO O ESTANCADOS?

Esta sección analiza comparativamente los resultados de los alumnos chilenos en las pruebas PISA y SIMCE de 2001 y 2006, con el propósito de comprender la aparente inconsistencia entre el mejoramiento detectado por PISA y el estancamiento identificado por SIMCE para estudiantes similares y en un mismo periodo de tiempo. Indagamos tres hipótesis: la primera es que PISA y SIMCE miden aspectos sensiblemente diferentes del aprendizaje escolar; la segunda, apunta hacia diferencias en la distribución interna de los resultados de ambas evaluaciones; y, la tercera hipótesis, es que la diferencia de resultados se explica porque ambas pruebas evalúan a grupos de alumnos diferentes.

3.5.1. Diferencias en el objeto de evaluación

Una explicación para la divergencia entre PISA y SIMCE es que ambas pruebas difieren en su objeto de evaluación, el qué intentan medir. Nótese, que la hipótesis debe conectar luego dichas diferencias de *materia* con una explicación acerca de por qué éstas habrían tenido un comportamiento disímil entre los alumnos chilenos durante esta década.

Donoso y Lima (2009) elaboraron un Marco Curricular Analítico, basado en el currículum chileno vigente en 2001-2006 para primero y segundo medio, el cual aplicaron a las pruebas SIMCE y PISA. Los autores encontraron varias diferencias entre ambas pruebas: mientras en PISA alrededor de un 10% de los textos usados para evaluar la comprensión lectora tiene carácter literario, en SIMCE casi el 40% son de este tipo; en cuanto al formato de respuestas para evaluar la capacidad de lectura, SIMCE sólo utiliza el sistema de “selección múltiple

simple”, en tanto dicho formato es minoritario en PISA (42%), que ocupa cuatro formatos adicionales de respuestas, incluyendo el de “respuesta abierta”; en lo referido a procedimientos que los alumnos deben realizar, SIMCE requiere habilidades más básicas y siempre usadas aisladamente, en cambio PISA, solicita mayor diversidad y complejidad de habilidades, algunas de las cuales deben ser aplicadas combinadamente; finalmente, casi la totalidad de los ítems de la prueba SIMCE (96%) evalúa algún contenido conceptual del currículum nacional, en tanto la gran mayoría de los ítems de PISA (75%) incorpora contenidos conceptuales ausentes en el currículum chileno.

Ciertamente, una parte de la diferencia de resultados entre SIMCE y PISA puede atribuirse a los distintos constructos evaluados, pero ¿son estas diferencias una explicación de por qué mientras los resultados PISA aumentaron, los resultados SIMCE se mantuvieron estancados entre 2001 y 2006? El conocimiento acumulado acerca del comportamiento de los sistemas de evaluación de aprendizaje predeciría una evolución de los resultados en el sentido precisamente opuesto: el nivel de consecuencias asociadas a una prueba puede afectar sus resultados en el sentido positivo, sin embargo, mientras SIMCE tiene variadas consecuencias para los docentes y las escuelas, PISA no tiene ninguna; además, el alineamiento de un test con el currículum en uso en la sala de clases es un factor que afecta positivamente sus resultados, sin embargo, el alineamiento de SIMCE con el currículum oficial es muy superior al de PISA. Así, la tendencia observada se vuelve una paradoja: los alumnos chilenos habrían mejorando precisamente en aquellos aspectos de la competencia lectora menos enfatizados por el currículum oficial, el sistema de evaluación imperante y –presumiblemente– sus docentes en el aula.

Es posible plantearse algunas hipótesis para explicar esta paradoja. La primera es que los alumnos hayan mejorado sus competencias lectoras como consecuencia de su exposición durante la enseñanza básica a un currículum más alineado con PISA que con SIMCE. La segunda hipótesis es que el reemplazo de la PAA por la PSU hubiese afectado estos resultados (por ejemplo, si se observa la estructura general de la PSU, se tiene que sólo 15 de los 80 ítems evalúan el aprendizaje de conceptos, mientras 50 de los 80 ítems se concentran en la comprensión de lectura). Una última hipótesis es atribuir el cambio a la creciente relevancia que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están teniendo en la experiencia socializadora de los jóvenes (i.e. la generalización e intensificación de su uso con propósitos comunicacionales, que incluye la lectura y escritura de textos de un amplio rango de complejidad: Internet, conversaciones mediante la web, como blog, mensajería instantánea y Facebook; así como el correo electrónico, los mensajes de texto a través de celulares y la telefonía móvil integrada con la web). En tanto no se verifiquen estas hipótesis, la divergencia continuará siendo una paradoja.

3.5.2. Diferencias en la distribución interna de resultados

Una segunda explicación apunta hacia diferencias en la distribución de resultados de ambas pruebas, originadas por la distinta sensibilidad de los instrumentos para medir a los alumnos de altos puntajes. Para verificar esta hipótesis, se realizó análisis estadísticos descriptivos y de distribución para ambas pruebas, tanto para 2001 como 2006²⁰.

El nivel de variabilidad en los puntajes tuvo en ambas pruebas un comportamiento levemente disímil: el coeficiente de variación (i.e. la relación entre la desviación estándar y la media) prácticamente no aumentó en SIMCE (0,199 vs 0,204), mientras en PISA tuvo un pequeño incremento (0,219 vs 0,233). Además, la brecha de resultados entre los alumnos de mejor y más bajo desempeño (promedio deciles 1 y 10) experimentó un pequeño aumento en SIMCE, equivalente a 0,10 desviaciones estándar; en cambio, esta misma brecha se expandió en 0,37 desviaciones estándar en PISA. Es decir, PISA estima un aumento de la desigualdad de resultados, tendencia que no se observa en SIMCE. Sin embargo, PISA 2006 no muestra una inclinación de la distribución de puntajes hacia la parte superior de la distribución (en ambas aplicaciones, un 16% de alumnos se ubica en una desviación estándar sobre el promedio, lo esperado para una distribución normal típica); es en cambio, en la parte inferior de la distribución de PISA que ésta se aparta levemente de una distribución normal (para ambos años, alrededor de 13% de alumnos se encuentran bajo una desviación estándar de la media).

Al comparar la distribución de frecuencias de los puntajes SIMCE y PISA de los años 2001 y 2006, ambas pruebas muestran un desplazamiento hacia la derecha, aunque de magnitud diferente (el test de Kolmogorov–Smirnov para dos muestras –en adelante K-S– indica que las distribuciones 2001 y 2006 no son iguales, tanto para SIMCE como PISA): mientras en SIMCE es muy leve y afecta principalmente a los estudiantes de la parte central de la distribución y, en menor medida, a los de la parte superior, en PISA se desplaza marcadamente y el mejoramiento se observa a lo largo de toda la distribución, especialmente en la parte superior. Adicionalmente, se encontró que para ambos años las distribuciones SIMCE y PISA no son iguales (test de K-S con puntajes estandarizados); sin embargo, las diferencias en la distribución no se manifiestan en la parte superior, donde las curvas tienden a converger, sino más bien, en la parte central e inferior.

Dado que los procedimientos de muestreo de ambas pruebas difieren, como un modo de “equiparar” las muestras, se realizó un análisis considerando en PISA sólo a los alumnos que cursaban segundo medio y en SIMCE, sólo a aquellos que nunca habían repetido curso (según sus padres). Al comparar la diferencia de puntaje por decil, se observa que, en comparación con PISA, en SIMCE la diferencia por deciles entre 2006 y 2001 es menor y principalmente negativa. Además, en estas muestras “equiparadas”, las distribuciones de puntajes SIMCE y PISA en 2001 son similares, mientras que para 2006, ambas distribuciones difieren, aunque nuevamente en la zona central e inferior de éstas, y no en los puntajes superiores.

20 - Ver gráficos en http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/F310843_Juan_Pablo_Valenzuela_%20Uchile.pdf

Finalmente, se analizó las distribuciones de puntajes de una muestra de alumnos de segundo medio que rindieron PISA y SIMCE en 2006²¹. Los resultados indican que los puntajes SIMCE y PISA no se distribuyen de forma normal (test de K-S y Jarque-Bera) y que las distribuciones de ambas pruebas no son iguales (test de K-S), diferenciándose tanto en la parte inferior como central y superior. Esta muestra permite además analizar la “consistencia” entre ambas evaluaciones, para lo cual se comparó los puntajes obtenidos por un mismo alumno en PISA y SIMCE. Encontramos una importante discrepancia entre los puntajes de ambas pruebas: la correlación entre el puntaje PISA-Lectura y SIMCE-Lenguaje es mediana (0,68); en efecto, el promedio de la diferencia absoluta entre los puntajes PISA y SIMCE es 0,62 desviaciones estándar, discrepancia que se da a lo largo de toda la distribución de puntajes, tanto con valores positivos como negativos, lo que sugiere que no existe sistematicidad en estas diferencias (los alumnos obtienen valores superiores o inferiores en ambas pruebas alternativamente). Por último, los alumnos de altos puntajes PISA, obtienen un mejor puntaje PISA que SIMCE, mientras que los alumnos de bajos resultados PISA, obtienen mejores resultados SIMCE; sin embargo, mientras la diferencia absoluta promedio entre ambas pruebas en el grupo de alumnos del decil más alto de puntajes PISA es 0,64 desviaciones estándar (coherente con la idea de que PISA estima mejor la habilidad de los alumnos más capaces), esta diferencia entre los alumnos del decil más bajo de puntajes PISA es aún mayor: 0,87 desviaciones estándar. Aunque el patrón general responde al fenómeno de “regresión a la media”, esto no explica por qué dicho efecto sería más fuerte para los alumnos de bajos puntajes.

3.5.3. PISA y SIMCE miden a grupos de alumnos con características diferentes

Una tercera hipótesis sería que la diferencia en los resultados podría explicarse porque ambas pruebas miden a grupos de alumnos diferentes: PISA mide alumnos de 15 años, pero en diferentes grados de escolaridad; mientras que SIMCE lo hace con alumnos de segundo medio, pero de diferente edad. Para testear esta hipótesis, replicamos para SIMCE-Lenguaje algunos de los análisis de descomposición de diferencias hechos para PISA (Oaxaca-Blinder y JMP). Para hacer comparable el análisis de SIMCE con los realizados para PISA, se seleccionó un conjunto de variables similares entre ambas pruebas a nivel de alumno, escuela e institucionales²².

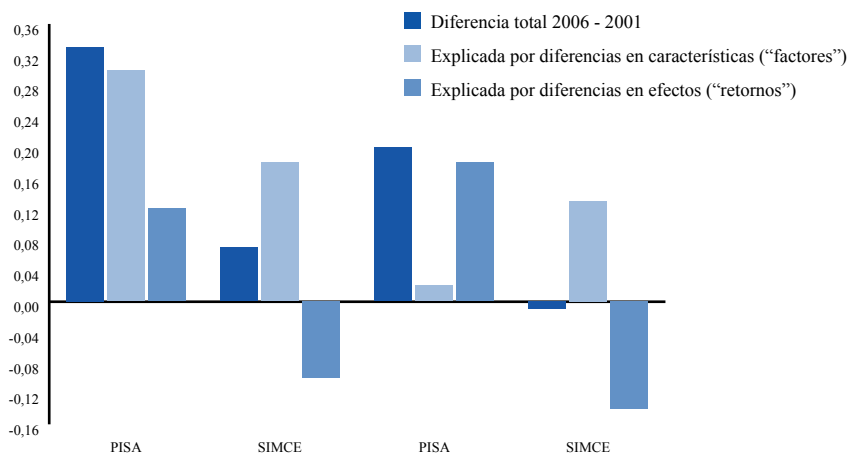
21 - Agradecemos a la Dirección Nacional del SIMCE por facilitarnos estos datos. Esta muestra es de especial interés dado que justamente en 2006 los datos sugieren un comportamiento divergente entre ambas pruebas. Se trata de una extensión de la prueba PISA, en que Chile muestreó la cohorte de alumnos de segundo medio evaluada ese mismo año por SIMCE.

22 - Género, años de escolaridad de los padres, capital cultural, repitencia, escolaridad de los padres de los compañeros, colegio complejo, colegio no mixto, tamaño del curso, tamaño del establecimiento, alumnos por profesor, modalidad del establecimiento (HC/ TP) y dependencia del establecimiento (público, privado subvencionado y privado no-subvencionado).

Primero se replicó la descomposición Oaxaca-Blinder para la diferencia de resultados SIMCE 2001-2006, tanto para la muestra completa de alumnos como para una “muestra equiparada”, utilizando sólo los alumnos de segundo medio en el caso de PISA y los que nunca habían repetido de curso, en el caso del SIMCE. El gráfico 3 presenta los resultados (se incluyen también los análisis correspondientes de PISA).

Comparando las muestras completas (panel izquierdo gráfico 3), en SIMCE-2006 los alumnos obtuvieron en promedio 0,07 desviaciones estándar más que los alumnos de 2001 (aproximadamente 4,5 veces menos que el aumento observado en PISA)²³. Sin embargo, basado en las diferencias de características entre ambos grupos de alumnos, el aumento estimado de puntajes SIMCE fue de 0,18 desviación estándar, equivalente al aumento de puntajes PISA atribuido al mejoramiento de las características. Ahora bien, como se observa, esta alza estimada de SIMCE no se verificó porque hubo una disminución en la productividad de los factores analizados (situación opuesta a PISA). Comparando ahora las muestras “equiparadas” (panel derecho gráfico 3), se observa que el aumento promedio 2001-2006 en PISA fue de 0,21 desviación estándar, mientras que en SIMCE, fue prácticamente cero (-0,004 desviación estándar). Los resultados de la descomposición de la diferencia para ambas pruebas son, en general, una exacerbación de los obtenidos para las muestras completas: mientras en PISA el aumento de puntajes es un efecto de los mayores retornos, en SIMCE las diferencias de características aportan un mejoramiento sustantivo (aumento de 0,14 desviación estándar en el promedio SIMCE), el cual es anulado por la disminución en la efectividad de dichas características.

Gráfico 4: Descomposición de la diferencia de resultados 2001-2006 para SIMCE-Lenguaje y PISA-Lectura (valores estandarizados). Muestras completas (lado izquierdo) y muestras “equiparadas” (SIMCE, sólo no repitentes; PISA, sólo alumnos de 2º medio) (lado derecho)



23 - Para el análisis de SIMCE se trabajó sólo con observaciones que tuviesen información en todas las variables requeridas.

Finalmente, para profundizar en la evolución de la desigualdad de logros, se implementó la descomposición JMP en las “muestras equiparadas”. Como se aprecia en la tabla 8, la tendencia al aumento de la desigualdad de los resultados PISA detectada en la muestra total se agudiza al considerar sólo el grupo de alumnos de segundo medio (ver diferencia 2006-2001 por decil). El análisis desagregado por deciles muestra que este aumento de la desigualdad no se explica por cambios en las características, siendo el efecto asociado al cambio en los retornos y sobre todo a la heterogeneidad en el impacto de los residuos, las fuentes de este aumento de la brecha de los resultados PISA. La tabla 8 (panel derecho) contiene el análisis equivalente para los puntajes SIMCE. Como se aprecia, mientras los resultados de los alumnos de los dos deciles más bajos disminuyeron entre 2001 y 2006, en los demás deciles se mantuvieron prácticamente invariables; así, la brecha entre los deciles 1 y 10 aumentó en 6,7 puntos. Los resultados indican que el cambio en los recursos (características) afectó positivamente el puntaje en toda la distribución, pero que este efecto fue anulado para todos los deciles por la disminución en la productividad de estos recursos (retornos); por último, el efecto diferenciado del cambio en las variables no observadas (residuos) permite explicar al aumento de la brecha de resultados SIMCE.

Tabla 8: Descomposición JMP de la diferencia 2001-2006 para PISA-Lectura (estudiantes de 2° medio) y SIMCE-Lenguaje (estudiantes sin repitencia), por deciles de puntaje

	PISA Chile 2006-2001				SIMCE 2006 – 2001			
	Efectos asociados a				Efectos asociados a			
Deciles de puntajes	Diferencia 2006-2001	Características	Retornos (β)	Residuos	Diferencia 2006-2001	Características	Retornos (β)	Residuos
1	-6,5	-1,1	15,9	-21,2	-5,93	5,71	-7,10	-4,54
2	3,6	-1,7	16,6	-11,2	-3,59	6,01	-7,13	-2,47
3	11,4	0,7	16,1	-5,4	-1,27	6,98	-7,07	-1,18
4	16,2	2,2	15,9	-1,9	0,31	7,59	-7,06	-0,22
5	19,2	1,8	16,6	0,8	1,30	7,77	-6,92	0,45
6	22,9	-0,0	20,1	2,8	1,68	7,65	-7,00	1,03
7	26,7	3,0	18,1	5,6	1,67	7,19	-6,94	1,42
8	33,1	5,9	19,4	7,8	1,58	6,70	-6,83	1,71
9	38,4	7,5	21,0	9,8	1,34	5,98	-6,56	1,92
10	42,1	0,5	27,7	13,9	0,75	5,14	-6,30	1,91
Media	20,7	1,9	18,8	0,1	-0,22	6,67	-6,89	0,00

En resumen, se han descartado varias de las hipótesis que intentan explicar la divergente tendencia 2001-2006 entre SIMCE y PISA. En primer lugar, aunque es cierto que SIMCE y PISA tienen énfasis diferentes en su objeto de evaluación, tanto por características sustantivas como por sus usos prácticos, este argumento no es suficiente para explicar la contrastante tendencia mostrada en este período, máxime cuando el conocimiento acumulado sobre la materia induce a predecir un aumento de puntajes SIMCE y no PISA. En segundo lugar, se ha constatado que efectivamente ambas pruebas difieren en la forma de distribución de sus puntajes, especialmente en la aplicación 2006, sin embargo, dichas diferencias no parecen concentrarse en la parte superior de la distribución (lo que argumentaría a favor de una mayor sensibilidad de PISA para evaluar a los alumnos de mejor desempeño), sino en la parte media e incluso inferior. Por último, se ha estimado que las diferencias entre las muestras evaluadas por PISA y SIMCE no explican más de un tercio de la brecha observada por la diferente evolución de ambas pruebas; más aun, basados en la evolución positiva de la mayoría de las características de los alumnos que rindieron SIMCE-2006 así como la comparación con PISA, las estimaciones indican que SIMCE debió experimentar un aumento promedio aproximado de entre 0,15 y 0,20 desviaciones estándar, mejoramiento que como sabemos, no se constató en la práctica.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Este estudio proporciona antecedentes y evidencia para responder a tres preguntas relacionadas con el mejoramiento del desempeño de Chile en la prueba PISA-Lectura en 2006 respecto a 2001. La primera indaga sobre los factores que explican el significativo aumento de 0,32 desviaciones estándar de los resultados PISA-Lectura de los alumnos chilenos. La segunda busca identificar las causas asociadas a la creciente desigualdad en la distribución de los resultados de los alumnos chilenos: pese a que en 2001 el país ya presentaba una distribución de puntajes altamente inequitativa, la brecha del puntaje promedio entre el 10% de estudiantes con mejores resultados y el 10% con resultados más bajos aumentó hacia 2006 en 0,3 desviaciones estándar. La tercera interroga sobre la aparente inconsistencia entre el mencionado mejoramiento en PISA y el nulo avance en la prueba SIMCE-Lenguaje, especialmente al ver la evolución de los resultados en un período de tiempo comparable (2001-2006) y con alumnos de cercana edad (2° medio).

Para abordar estas preguntas el estudio hizo análisis intensivos de las bases de datos PISA y, en menor medida, SIMCE, aplicando diferentes metodologías de descomposición de los resultados, incluyendo técnicas avanzadas de microsimulación. Aunque el estudio debió resolver variados y complejos desafíos metodológicos, la calidad de la información disponible, así como la convergencia de los resultados obtenidos, permiten extraer respuestas empíricamente fundadas acerca de las preguntas de investigación. Sin embargo, este tipo de metodologías no permite hacer afirmaciones acerca de la causalidad de los cambios observados, ni anticipar la evolución de los resultados de los estudiantes chilenos en las próximas mediciones PISA. Con todo, el estudio plantea posibles tendencias futuras e identifica algunos de los principales desafíos para que los avances alcanzados sean sustentables en el tiempo y mejoren su equidad.

4.1. ¿Qué factores explican la evolución positiva de los resultados PISA-Lectura?

Las metodologías de descomposición dan cuenta que cerca del 70% del mejoramiento chileno en PISA se asocia a un aumento en la cantidad de recursos educativos (en un sentido amplio del término) disponibles a nivel del alumno, las familias y el establecimiento; mientras que el restante 30% se explicaría por un incremento en la eficiencia en el uso de estos recursos. Al analizar los factores que explican este mejoramiento, las metodologías aplicadas han sido robustas en determinar la multicausalidad del cambio: no se trata sólo de que diferentes factores hayan producido ese cambio, sino que mientras algunos de ellos contribuyen al mejoramiento por un aumento en su disponibilidad, otros lo hacen por un aumento de su efectividad, además de afectar diferencialmente a los alumnos de establecimientos privados y públicos, y a los alumnos situados en distintos niveles de desempeño en lectura.

Algunos de los factores más relevantes identificados fueron:

- i. la principal explicación del incremento en los resultados de los estudiantes chilenos se asocia a una mayor eficiencia en el uso del “efecto par”, lo cual ha beneficiado casi exclusivamente a los establecimientos privados y preferentemente, a los alumnos de mejor desempeño académico, todo lo cual es consistente con una intensificación de la segregación educacional²⁴;
- ii. el segundo factor relevante es la combinación del aumento de escolaridad de los alumnos chilenos de 15 años (el curso en que se encuentran estudiando) y la disminución de la brecha que afecta a los alumnos repitentes; es decir, estas variables (obviamente relacionadas) contribuyen por un aumento en su cantidad y en su efectividad, respectivamente. En este caso, el efecto positivo de ambos factores se concentra mayoritariamente entre los establecimientos públicos y beneficia más marcadamente a los alumnos de más bajo desempeño académico;
- iii. una tercera variable corresponde a una mayor eficiencia relativa en la evolución de los aprendizajes de las mujeres respecto a sus pares hombres en la prueba 2006, tanto entre establecimientos públicos como privados, situación que podría estar asociada a logros de una mayor equidad de género en el currículo y/o en las prácticas pedagógicas al interior de las salas de clases;
- iv. un cuarto factor asociado al aumento de puntajes PISA es la ampliación en el uso de mecanismos de selección académica de los estudiantes por parte de los establecimientos y el incremento en la efectividad asociada a su aplicación (ambos efectos conjuntamente), los cuales se manifiestan en ambos tipos de establecimientos y se distribuyen en forma relativamente similar entre los estudiantes de diferente desempeño;

24 - Chile tiene, junto a Bulgaria, el más alto grado de segregación horizontal (porcentaje de la varianza del nivel socioeconómico de los estudiantes que es explicado por diferencias entre las escuelas) entre los países que rinden la prueba PISA 2006 (Willms, 2010), así como también presenta, junto a Tailandia, la más alta segregación de los estudiantes de alto y bajo nivel socioeconómico (Índice de Duncan), de los 57 países que participan en PISA 2006 (Valenzuela, 2008).

- v. finalmente, la mayor cobertura de la Jornada Escolar Completa es también un factor relevante en el mejoramiento chileno, el cual ha sido principalmente impulsado por los establecimientos públicos.

Ciertamente, el estudio también identifica algunos factores a los cuales se asocia un efecto negativo en la evolución de resultados PISA. Así, por ejemplo, se estimó una caída en la eficiencia de los colegios de mayor tamaño en el sector privado, lo cual podría indicar que están en una escala de operación que reduce su efectividad.

En términos prospectivos, si se observan los principales efectos referidos a mejores dotaciones de recursos educacionales personales, de la escuela o institucionales (mejor promedio de escolaridad, mayor dotación de Jornada Escolar Completa y leve incremento del efecto par), es posible anticipar que dos de los tres no harán un aporte sustantivo en el futuro, ello debido a la alta cobertura de la JEC y a que el promedio de escolaridad de los jóvenes chilenos de 15 años es relativamente similar al promedio de los estudiantes de OCDE. La única variable con una expectativa positiva de incrementarse significativamente son las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias, dado que los estudiantes chilenos presentan una brecha de 0,7 desviaciones estándares en el Índice Socioeconómico y Cultural respecto a sus pares de OCDE. Sin embargo, de no modificarse la distribución y composición socioeconómica de los establecimientos escolares chilenos, los beneficios asociados a este mejoramiento de los recursos educativos tenderán a incrementar la inequidad en los resultados PISA.

Por otra parte, nuestros hallazgos en otros estudios referidos a PISA (Bellei et al., 2009 y Valenzuela et al., 2009) sugieren que el gran desafío del sistema educacional chileno respecto a sus pares OCDE, está principalmente, en mejorar la eficiencia en el uso de recursos con que ya cuenta el país, así como reducir las crecientes brechas de aprendizaje entre los alumnos. Los análisis de este estudio permiten concluir que durante el período no se aprecia una mejoría generalizada en la eficiencia de la educación provista para todos los estudiantes, por el contrario, existieron efectos negativos en este aspecto en algunos factores importantes, tanto en la educación pública como privada.

Asimismo, es posible prever que, dado que el sistema educativo chileno es altamente segmentado y segregado, de mantenerse en el futuro avances en la eficiencia educativa sólo concentrada en mayores resultados vinculados al efecto par, el beneficio de estos cambios tenderá a acrecentar aún más la desigualdad en los aprendizajes. Éste es un resultado probable en las próximas mediciones PISA, puesto que –en comparación con las muestras totales de cada año– las submuestras de estudiantes de 2° medio dan cuenta de un mayor aumento en la diferencia entre los promedios de lectura de estudiantes de diferentes deciles: mientras en la muestra total, la brecha entre los alumnos del 10% de mejores y peores resultados aumentó en 30 puntos PISA, entre los estudiantes de 2° medio lo hizo en 50 puntos.

Complementariamente, al considerar la distribución del aumento de puntajes entre la dependencia institucional de los establecimientos, se destaca que el aporte a la ganancia de puntajes en el promedio nacional se distribuye en 60% para los establecimientos privados y 40% para

los públicos (es decir, un aporte relativo levemente mayor de los establecimientos privados, pues su participación en la matrícula de la muestra alcanza al 56% en 2006). Sin embargo, las principales variables que contribuyen a explicar el incremento de resultados en cada sector son diferentes. En el caso de la educación pública, la explicación se concentra en el aumento de la escolaridad promedio de sus estudiantes y la mayor cobertura de la jornada escolar completa (aunque también los colegios no mixtos incrementan su efectividad relativa a los colegios mixtos, pero con un efecto agregado menor). Entre los establecimientos privados, en cambio, el aumento se basa en la mayor productividad del efecto par (aunque con efectos acumulados mucho menores, también se puede mencionar la selección académica de sus establecimientos y el aumento de efectividad de los colegios particulares pagados).

Una última conclusión en este aspecto, es que los cambios de la educación pública tendieron a ser redistributivos hacia los estudiantes de menores resultados, mientras que los de los establecimientos privados fueron más inequitativos, porque tendieron a beneficiar a los estudiantes de mejores logros, aumentando la brecha de resultados. Como se sabe, Chile ha estado experimentando un proceso de migración de estudiantes desde establecimientos públicos a establecimientos privados. Mediante la técnica de microsimulaciones fue posible estimar que este proceso no ha modificado sustancialmente las conclusiones antes resumidas, aunque parece estar asociado a un leve incremento de sólo 2 puntos PISA del puntaje promedio general. Ciertamente, este efecto podría explicarse por una relativa mayor eficiencia de los establecimientos privados o porque los estudiantes que migran desde los establecimientos públicos presentan mejores habilidades no observables que aquellos que se mantienen en éstos.

4.2. ¿A qué se debe la creciente desigualdad en los puntajes PISA?

En 2001 Chile ya presentaba una alta desigualdad en la distribución de sus puntajes, situación que —como se dijo— se acrecentó en los resultados de PISA 2006. Si bien el efecto acumulado de las variables observadas analizadas en este estudio permitió estimar un aumento más o menos equitativo de puntajes PISA a lo largo de la distribución de resultados, lo cierto es que el análisis detallado de estos factores indica que algunos de ellos tendieron a aumentar la desigualdad, especialmente aquellos cuyo efecto estuvo basado en un aumento de la eficiencia. Por ejemplo, la mayor eficacia del efecto par tuvo un efecto positivo 2,5 veces mayor para los alumnos del decil 9 que para los alumnos del decil 2 de resultados. Comparando estos dos deciles, el efecto acumulado de los cambios en eficiencia para todas las variables analizadas fue entre 4 y 6 veces superior para los alumnos de mejor desempeño.

Como se dijo, el aumento de recursos educativos benefició más a los alumnos de menor desempeño, lo cual permitió “compensar” en cierta medida la desigualdad causada por las diferencias en el aumento de eficiencia. Sin embargo, el cambio observado efectivamente favoreció más a los alumnos de mejor desempeño, lo que deja una importante proporción del aumento de la brecha sin explicar. En efecto, tanto la descomposición por deciles como la microsimulación, sugieren que la distribución de los residuos —es decir, la relevancia de

variables no observadas y sus retornos— tuvo un efecto regresivo, equivalente a la totalidad del incremento en la desigualdad de los resultados de Lectura en el período.

Diversas hipótesis pueden contribuir a explicar la creciente desigualdad asociada a factores no observables de los estudiantes y los establecimientos²⁵. Por ejemplo, es probable que una causa sea la creciente heterogeneidad en las habilidades cognitivas de los estudiantes al interior de los establecimientos (especialmente entre aquellos que educan a grupos de nivel socioeconómico bajo y medio), vinculada al incremento en la retención escolar de los estudiantes vulnerables de 15-16 años de edad. Esta hipótesis encuentra sustento en el notorio aumento del intervalo de confianza del efecto estimado por una mayor escolaridad de los estudiantes, en particular para los estudiantes de 9º y 10º grado, el cual se duplica en el año 2006 respecto al estimado para el año 2001, pasando desde un intervalo de 40 a 80 puntos, tanto para los estudiantes de establecimientos públicos como privados.

El aumento de la desigualdad también puede estar exacerbado por un incremento en la aplicación de diversos mecanismos de selección de los estudiantes o un refinamiento de éstos, efecto no completamente capturado por la clasificación dicotómica usada en este estudio, basada en el reporte del director.

Una hipótesis alternativa es que esté ocurriendo un aumento en la heterogeneidad de la calidad de los docentes, así como un incremento de la segregación de aquellos potencialmente más efectivos en los establecimientos donde se concentran estudiantes de mejor nivel socioeconómico y/o capacidades de aprendizaje. Como se sabe, la información recolectada por PISA no incluye datos que directa o indirectamente midan la calidad del cuerpo docente de un establecimiento.

Por otra parte, también es posible que algunas variables relevantes para explicar los logros de lectura presenten efectos no lineales, lo cual afectaría la calidad del ajuste de los modelos de regresión usados en el análisis. Aunque algunos efectos no lineales fueron testeados y rechazados, siempre es posible que otras variables explicativas sí tengan este comportamiento, o que la calidad de la información disponible no haya permitido estimar con precisión estas especificaciones.

Finalmente, también es posible que algún evento externo relevante haya afectado diferencialmente a los alumnos, como pudo ser el prolongado paro de estudiantes del año 2006 (“movimiento pingüino”).

Testear estas hipótesis creemos que aportaría conocimiento significativo para comprender mejor el aumento de la desigualdad de resultados entre los estudiantes chilenos.

25 - Ciertamente, también puede ser un simple artefacto estadístico causado por un instrumento de evaluación menos preciso.

4.3. ¿Por qué no existe correspondencia en la evolución de PISA y SIMCE?

Finalmente, se exploraron tres hipótesis alternativas para explicar la diferente tendencia mostrada por SIMCE y PISA en cuanto a la evolución de las competencias lectoras de los alumnos adolescentes chilenos entre 2001 y 2006. Como se sabe, mientras PISA detectó un mejoramiento muy significativo, SIMCE estimó un estancamiento.

En primer término, si bien es verdad que ambas pruebas miden aspectos en cierta medida diferentes de la competencia lectora y tienen propósitos distintos en cuanto a su función para el sistema escolar, dichas diferencias no apuntan en el sentido mostrado por las pruebas, todo lo contrario: basado en esa evidencia, era razonable esperar con mayor probabilidad un aumento de puntajes SIMCE, no de PISA. Dada la robustez de la evidencia en contrario, no se puede descartar que alguna o ambas pruebas estén midiendo con un grado de error demasiado grande su constructo: a nuestro juicio, es necesario plantearse seriamente la posibilidad de que o bien PISA sobreestimó el mejoramiento chileno, o bien SIMCE falló en detectarlo.

En segundo lugar, analizamos en profundidad la distribución de los puntajes de ambas pruebas en sus seis muestras disponibles (PISA y SIMCE 2001 y 2006; más un estudio ad hoc realizado por el Ministerio de Educación con evaluaciones PISA y SIMCE en 2006 en una muestra común de segundo medio). Constatamos que, si bien ellas difieren (aunque no dramáticamente) en la forma de su distribución, dicha diferencia no sigue el patrón esperado, a saber: que PISA sería más sensible para medir a los alumnos de alto desempeño. Este análisis también permitió verificar que la correlación entre ambas pruebas, rendidas por un mismo alumno, es comparativamente baja: menor, por ejemplo, que la existente entre las pruebas SIMCE de matemática y lenguaje (pruebas que miden áreas del conocimiento completamente diferentes). Así, aunque se requiere más estudio sobre este aspecto, nuestro análisis exploratorio no da mucho sustento a esta explicación.

En tercer lugar, utilizando análisis de descomposición (como los realizados en el resto del estudio), haciendo las muestras de ambas pruebas lo más comparables posible, exploramos la hipótesis de que son las diferencias en las poblaciones evaluadas lo que explica el distinto comportamiento de PISA y SIMCE (evaluación de estudiantes de 15 años independiente del grado, versus evaluación de alumnos de 2° medio independiente de la edad). Nuestros hallazgos permiten afirmar que efectivamente una fracción de la distinta evolución entre ambas pruebas se explica por este hecho, pero, al mismo tiempo, es también claro que la mayor parte de la diferencia entre PISA y SIMCE no se explica por diferencias en las poblaciones evaluadas. Así, basados en estos análisis tanto de SIMCE como de PISA, y en las comparaciones entre ambos, estimamos que SIMCE debió presentar un significativo aumento de puntajes entre 2001 y 2006.

En resumen: aunque de carácter exploratorio, nuestro estudio proporciona evidencia de diferente tipo, para argumentar que el estancamiento de los puntajes SIMCE de Lenguaje en 2° medio entre 2001 y 2006 es un dato en cierto modo “anómalo”. Entonces, ¿cómo es posible que, en el mismo período y en grupos de estudiantes grosso modo equivalentes, un

test para el cual todos los factores de alineamiento (curriculares, políticos, económicos) están a favor no evidencie mejoramiento alguno y, en cambio, otro test para el cual ninguno de los factores de alineamiento es favorable, ¿sí mejora? Esta paradoja constituye una pregunta de investigación que merece ser explorada en futuros estudios. Aunque es ciertamente posible formular nuevas hipótesis para conciliar los datos con la teoría (nosotros mismos ofrecimos algunas previamente), creemos prudente plantear la reflexión acerca de la comparabilidad intertemporal de las pruebas, y del tipo de constructo que está siendo medido, especialmente por SIMCE.

En efecto, a pesar de su enorme prestigio, PISA es un instrumento relativamente nuevo con una misión muy ambiciosa, cuyo logro no está exento de dificultades. Por ejemplo, los juicios acerca de “avances” y “retrocesos” de los países se hacen basados en repetidas mediciones de corte transversal, no en estudios longitudinales, como es recomendado para hacer este tipo de inferencias. Más aún, la comparabilidad de las pruebas de Lectura 2000–2006 está basada en pruebas de muy diferente extensión. Finalmente, en el caso de Chile, la conclusión acerca de un “mejoramiento” ha sido establecida con sólo dos mediciones, siendo siempre prudente contar con al menos tres medidas para diagnosticar una tendencia en estas materias. Así, creemos que disponer de la medición PISA-Lectura 2009, basada nuevamente en una versión extendida del instrumento de medición, será una oportunidad y una necesidad indispensable para emitir juicios más fundados acerca de la tendencia de los resultados de los jóvenes chilenos en lectura.

En el caso de SIMCE, además de compartir con PISA las limitaciones mencionadas, tampoco ha sido bien establecida su comparabilidad para mediciones no inmediatamente vecinas (en nuestro caso, recuérdese que entre 2001 y 2006 hubo una medición en 2003), lo cual –de ser cierto– limitaría enormemente la utilidad del instrumento como sistema de evaluación del progreso de los resultados de la educación chilena. En efecto, la base de ítems comunes entre la prueba SIMCE en lectura de 2001 y su equivalente de 2006 son sólo 10 preguntas, lo cual representa alrededor de un 25% de la prueba en 2006; estos niveles son muy inferiores a los de PISA, cuyas pruebas de Lectura de 2001 y 2006 comparten 26 ítems, los cuales representan el 93% de la prueba aplicada en 2006 (Donoso y Lima, 2009, p.263). Por otra parte, dada la relevancia que ha adquirido en el campo de la educación la definición compleja de competencia lectora elaborada por PISA –focalizada en sus aspectos funcionales–, ¿sería justificable que nuestro instrumento nacional de evaluación no estuviese midiendo dicha competencia? Obviamente, esta discusión remite no sólo al instrumento de evaluación sino a la orientación del currículum nacional al que ese instrumento sirve.

5. RECOMENDACIONES PARA LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES

Nuestro estudio se sitúa recién al comienzo de los esfuerzos académicos por comprender la evolución de resultados PISA en Chile; además, por la naturaleza misma del análisis, sus hallazgos no permiten extraer directamente recomendaciones de política. Hechas estas prevenciones, en esta sección intentamos vincular la investigación con las políticas educacionales.

Una primera reflexión se refiere a la importancia de la participación en pruebas internacionales de logro educativo. Los resultados entregados por PISA 2006 han sido la primera noticia que abriga esperanzas de estar avanzando significativamente hacia las metas de logros de aprendizaje de los alumnos propuestas por el país, puesto que la prueba SIMCE, desde que es comparable, ha mostrado sistemáticamente un estancamiento de nuestro sistema educativo. Los resultados de esta investigación sugieren que, para el diseño de políticas educacionales, la participación en pruebas internacionales es un complemento valioso a la aplicación sistemática de pruebas nacionales, como SIMCE. Es urgente fortalecer el uso de los resultados de estas pruebas con objetivos de investigación. Ello permitirá cada vez más sustentar en la evidencia el diseño y la evaluación de las políticas educacionales, así como el diseño institucional en el cual se enmarca el sistema escolar chileno.

Un segundo desafío es dar sustentabilidad al mejoramiento de las capacidades de Lectura. Nuestros hallazgos indican que la mayor parte del avance chileno 2001-2006 se explica por un incremento en la dotación de recursos educativos durante el período. Por supuesto, el país debe continuar invirtiendo en educación para garantizar la disponibilidad de recursos educativos, pero no debiesen esperarse incrementos importantes en el puntaje promedio a partir de una mayor dotación de recursos²⁶. Así, nuestro estudio sugiere que el desafío principal es mejorar la eficiencia en el uso de los recursos. En este sentido, algunos aspectos relevantes son:

- i.** aumentar el valor agregado de cada curso adicional: mejorar el desempeño de los estudiantes de educación media requiere mejorar los aprendizajes durante la básica, especialmente de aquellos alumnos más vulnerables y con dificultades de aprendizaje;
- ii.** elevar la eficiencia del uso de la JEC: apoyar a los establecimientos para que organicen sus horarios en una agenda de actividades capaz de sacar el mayor partido al tiempo escolar, sin afectar negativamente aspectos como la motivación o la disciplina;
- iii.** focalizar acciones para mejorar los establecimientos públicos no emblemáticos;

26 - Probablemente haya aumentos en los resultados educativos provenientes del mejoramiento del nivel socioeconómico y cultural de las familias chilenas; sin embargo, nuestro énfasis está puesto en las políticas de mejoramiento educacional.

- iv. evidencia preliminar sugiere que el tamaño de los establecimientos privados de educación media estaría en un nivel de rendimiento decreciente.

Un tercer desafío es revertir la creciente inequidad en los resultados académicos, para lo cual un objetivo crítico es que los estudiantes, especialmente los más vulnerables, accedan a establecimientos menos segregados. Algunas propuestas en este sentido son:

- i. terminar con el sistema de cobros obligatorios a las familias en los establecimientos subvencionados o al menos disminuir drásticamente su presencia;
- ii. dar una clara prioridad al derecho de las familias a elegir el establecimiento de su preferencia por sobre la selección de alumnos y familias que realizan los establecimientos, resolviendo el exceso de demanda por vías no discriminatorias;
- iii. implementar programas compensatorios de mejoramiento educacional, que apoyen a los sostenedores y establecimientos que trabajan en sectores vulnerables;
- iv. fortalecer preferentemente la educación pública, como hace el Estado en prácticamente todo el mundo desarrollado; sin una alternativa competitiva de educación pública la segregación de los menos favorecidos continuará agravándose;
- v. ser más exigente en cuanto a la calidad de los nuevos establecimientos subvencionados, especialmente, en los sectores de alumnos más vulnerables y zonas crónicamente mal atendidas, considerando, por ejemplo, un período inicial de prueba.

Finalmente, el análisis comparativo de SIMCE y PISA mostró algunos aspectos problemáticos del uso de los test estandarizados de resultados de aprendizaje para la definición de políticas y programas educacionales, lo cual es delicado dada la tremenda importancia que en Chile se da a este tipo de instrumentos. En primer lugar, sería conveniente realizar un estudio metodológico sobre la comparación intertemporal del SIMCE, aspecto sobre el cual la información oficial ha sido poco clara y cambiante en el tiempo. En segundo lugar, el concepto de competencia lectora utilizado por PISA no sería convergente con la reforma curricular de educación media y su instrumento de evaluación, el SIMCE. Más en general, es importante revisar las orientaciones locales respecto a las competencias que se están enfatizando a nivel internacional. Por último, identificamos fuertes discrepancias entre los resultados SIMCE y PISA, así como cierta inconsistencia en la evolución 2001-2006 de los puntajes SIMCE. Consideramos que existe evidencia suficiente para plantear una duda razonable acerca de la capacidad de SIMCE-Lenguaje de detectar cambios en periodos de mediano plazo en los logros de aprendizaje de los alumnos de segundo medio. Esto es urgente, puesto que Chile ha estado haciendo una decidida apuesta por el uso del SIMCE como dispositivo de regulación de su sistema escolar desde la orientación a la demanda, hasta los incentivos monetarios; desde la evaluación de la reforma educacional, hasta el *accountability* a nivel de escuela. A nuestro juicio, no está demostrado que dicho instrumento permita ser usado válidamente para la diversidad de propósitos que se le ha asignado y pretende asignar en el futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerri (ed.) (2006). *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina*. PREAL.
- Ammermüller, A. (2004). "PISA: What makes the difference?. Explaining the gap in PISA test scores between Finland and Germany". Discussion Paper 04-04. Mannheim, Alemania, Centre for European Economic Research.
- Andrews, M., Duncombe, W., & Yinger, J. (2002). Revisiting economies of size in American education: Are we any closer to a consensus? *Economics of Education Review*, 21(3), pp. 245-262.
- Bellei, C. (2009a). The Public-Private School Controversy in Chile. En *School Choice Internacional. Exploring public-private partnerships*, R. Chakrabarti & P. E. Peterson (ed.), The MIT Press, pp. 165-192.
- Bellei, C. (2009b). Does Lengthening The School Day Increase Students' Academic Achievement? Results from a Natural Experiment in Chile", en *Economics of Education Review*, 28 (2009) 629-640.
- Bellei, C.; J.P. Valenzuela; A. Osses y A. Sevilla (2009). "¿Qué explica las diferencias de resultados PISA Lenguaje entre Chile y algunos países de la OECD y América Latina?", en *¿Qué nos dice PISA sobre la educación de los jóvenes en Chile?*, pp. 149-170, OEI y Ministerio de Educación de Chile, Santiago, Chile.
- Blinder, A. (1973). Wage discrimination: reduced form and structural estimates. *The Journal of Human Resources*, 4(8). Wisconsin, Estados Unidos: The University of Wisconsin Press.
- Bourguignon, F., N. Fournier y M. Gurgand (2000). *Distribution, development and education: Taiwan, 1997-1994*. Working Paper 2000-7, Ecole Normale Supérieure-Delta France.
- Bourguignon, F., F. Ferreira y P. Leite (2002). *Beyond Oaxaca-Blinder: Accounting for Differences in Household Income Distributions across Countries*. Working Paper 2002-04, Ecole Normale Supérieure, Delta, France.
- Bourguignon, F, F Ferreira and N Lustig (2005): "Decomposing changes in the distribution of household income. Methodological Aspects", en Bourguignon, F, F Ferreira and N Lustig (eds.) *The Microeconomics of Income Distribution Dynamics in East Asia and Latin America*, Washington: World Bank and Oxford University Press.
- Bravo, D, D. Contreras y S. Urzúa (2002): "Poverty and Inequality in Chile 1990-1996: Learning from Microeconomic Simulations", Documento de Trabajo 196, Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Donoso, C. y P. Lima (2009). "Análisis comparativo de la estructura interna y objetivos de evaluación de las pruebas de lectura de SIMCE y PISA", en *¿Qué nos dice PISA sobre la educación de los jóvenes en Chile?*, pp. 261-286, OEI y Ministerio de Educación de Chile, Santiago, Chile.
- Evers y Walberg (ed.) (2002). *School Accountability*, Hoover Institution Press.
- Fernández, C. (2009). "Distribución de puntajes SIMCE en PISA y SIMCE 2006, en perspectiva comparada", en *¿Qué nos dice PISA sobre la educación de los jóvenes en Chile?*, pp. 315-326, OEI y Ministerio de Educación de Chile, Santiago, Chile.

- Gallego, F. (2004). School choice, incentives, and academic outcomes: Evidence from Chile. Mimeo, MIT.
- Grissmer, Flanagan y Williamson (1998). Why did the black-white score gap narrow in the 1970s and 1980s? Brookings Institution Press, Washington DC.
- Juhn, C, K. Murphy y B. Pierce (1993): "Wage Inequality and the Rise in Return to Skill", *Journal of Political Economy* 101, June 1993.
- Koretz, D. (2002). Limitations in the use of achievement tests as measures of educator's productivity. *Journal of Human Resources*, XXXVII, 4, pp.752-777.
- Koretz, D (2005). Alignment, high stakes, and the inflation of test scores. Center for the Study of Evaluation, UCLA.
- Koretz, D. y Barron (1998). The validity of gains scores on the Kentucky Instructional Results Information System (KIRIS). RAND Education.
- Koretz, D.; Mc Caffrey y Hamilton (2001). Toward a framework for validating gains under high-stakes conditions. Technical Report 551, Center for the Study of Evaluation, UCLA.
- Lara, B.; A. Mizala y A. Repetto (2009). Revisiting the school choice debate in Chile. Documento de Trabajo 263, Centro de Economía Aplicada, Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.
- Larrañaga, O. y J.P. Valenzuela (2009). "Estabilidad en la desigualdad. Chile 1990-2003". Estudios de Economía de la Universidad de Chile (borrador).
- McEwan, P. (2001). "The effectiveness of Public, Catholic, and Non-Religious Private Schools in Chile's Voucher System". *Education Economics*, Vol. 9, N°2.
- MIDEPLAN. Encuestas CASEN 2000 y 2006.
- Milton y Patrick (1970). Cross-sectional versus longitudinal data: an empirical comparison of mean and differences in academia growth. *Journal of Educational Measurement*, 7, 1, pp.15-24.
- Mizala, A.; P. Romaguera y M. Urquiola (2007). Socioeconomic status or noise?. Tradeoffs in the generation of school quality information. *Journal of Development Economics* 84, 6-75.
- Oaxaca, R. (1973). "Male-female wage differentials in urban labor markets". *International Economic Review*, 14(3). Philadelphia PA: University of Pennsylvania.
- OCDE (2003). Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000.
- OCDE (2007). PISA 2006, Volume 2: Data / Données.
- OCDE (2007). "Informe PISA 2006, Competencias científicas para el mundo del mañana".
- Prais (2003). Cautions on OECD's Recent educational survey (PISA). *Oxford Review of Education*, 29, 2.
- Valenzuela, J.P. (2005). "Partial evaluation of a big reform in the Chilean educational system: from a half day to a full day schooling". Tesis doctoral. Ann Arbor, Michigan. University of Michigan.
- Valenzuela, J.P. (2008). Segregación en el sistema escolar chileno: en la búsqueda de una educación de calidad en un contexto de extrema desigualdad, en *Transformaciones del Espacio Público*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.

- Valenzuela, J.P. y S. Duryea (2009). “Examinando la prominente posición de Chile a nivel mundial en cuanto a desigualdad de ingresos: Comparaciones Regionales”. Estudios de Economía de la Universidad de Chile (borrador).
- Valenzuela, J.P.; C. Bellei; A. Sevilla y A. Osses (2009a). “¿Qué explica las diferencias de resultados PISA Matemática entre Chile y algunos países de la OECD y América Latina?”, en *¿Qué nos dice PISA sobre la educación de los jóvenes en Chile?*, pp. 105-148, OEI y Ministerio de Educación de Chile, Santiago, Chile.
- Willms, J.D. (2010). School composition and contextual effects on student outcomes. En prensa, 2010.
- Zwick (1992). Statistical and psychometric issues in the measurement of educational achievement trends. *Journal of Educational Statistics*, 17, 2, pp. 205-218.

Comité Técnico Tercer Concurso FONIDE, año 2008:

Sr. Juan Cavada Artigues, Jefe de la División de Planificación y Presupuesto,

Sr. Carlos Eugenio Beca, Jefe del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

Sra. Mónica Luna, Jefe de la División de Educación General.

Sr. Pedro Monti, Jefe de la Unidad de Curriculum y Evaluación.

Sra. Paula González, Jefa del Departamento de Estudios. CONICYT.

Sra. Pamela Díaz-Romero M., Directora Ejecutiva Fundación EQUITAS, Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford.

Sra. Marcela Gajardo, Codirectora del Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe, PREAL.

Sra. Alejandra Mizala, Directora del Magíster en Gestión y Políticas Públicas, Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile. (Miembro del Comité hasta mayo 2009)

Sr. Abelardo Castro, Presidente del Consejo de Decanos de Educación de las Universidades del Consejo de Rectores. Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción. (Miembro del Comité hasta mayo 2009)

Sr. Francisco Claro, Decano de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. (Miembro del Comité desde mayo 2009)

Sr. Maximino Fernández, Decano de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (Miembro del Comité desde mayo 2009)

Secretaría Técnica Tercer Concurso FONIDE, año 2008:

César Muñoz, Jefe Departamento de Estudios y Desarrollo

Cristina Aziz, Coordinadora FONIDE, Departamento de Estudios y Desarrollo

Hadabell Castillo, Coordinadora FONIDE (s), Departamento de Estudios y Desarrollo

Francisco Cisternas, profesional Departamento de Estudios y Desarrollo

Guillermo Fuentes, profesional Departamento de Estudios y Desarrollo

Diego Nuñez, profesional Departamento de Estudios y Desarrollo

Fernanda Toledo, profesional Departamento de Estudios y Desarrollo

Fernanda Muñoz, secretaria Departamento de Estudios y Desarrollo

Pablo González, Asesor Externo

FONIDE

Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación

El Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE), es un fondo concursable dirigido a instituciones nacionales. Tiene como propósito fortalecer, incentivar y apoyar la investigación de calidad en educación, de manera tal de favorecer la incorporación de más y mejor evidencia a la toma de decisiones de la política sectorial.

