

PRACTICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LAS AULAS DE ENSEÑANZA BÁSICA: UNA CUENTA PENDIENTE DE LA REFORMA EDUCATIVA EN CHILE

Cecilia Cardemil
Ccardemil@cide.cl

INTRODUCCIÓN

Durante los decenios de los años sesenta y setenta las políticas educativas chilenas se orientaron a garantizar el derecho a la educación básica de toda su población y facilitar el acceso a la enseñanza media.¹ El proceso de aumento de la cobertura del sistema educativo nacional ha sido sostenido de modo que al finalizar el decenio de los ochenta el acceso a la escolaridad básica cubría más del 95% de la población de niños y niñas y cerca del 81% de la población de jóvenes en la educación secundaria. Hoy en día más de un 98% de los niños accede a la enseñanza y básica y un 88% lo hace en la enseñanza media.

Al terminar el decenio de los años ochenta, el sistema escolar chileno inició la implementación de un instrumento de medición nacional para determinar el nivel de logros de los alumnos en la enseñanza básica y de esta manera tomarle el pulso al sistema respecto de sus efectos en los niveles de los aprendizajes.² Los resultados de esa medición del sistema educativo mostraron en ese entonces en la enseñanza básica logros insuficientes en los objetivos mínimos esperados en los ámbitos de Castellano y Matemáticas. El promedio de niveles de logro alcanzaba a un 60%. No obstante los alumnos de colegios pagados obtenían en promedio un 80% de logros en los objetivos mínimos, en tanto que los alumnos de las escuelas municipalizadas sólo obtenían en promedio un 55% cifra que en las escuelas rurales llegaba a un 34%.³

Estos resultados pusieron la alerta acerca del principio que había movilizado a la política nacional hasta entonces, que el acceso a la educación permitiría a los más pobres salir de la situación de pobreza. Si bien el acceso a la educación y permanencia en el sistema es fundamental, en sí mismo es insuficiente. Así pues, la vuelta a la democracia y la constitución de gobiernos preocupados por la brecha entre los sectores acomodados y los más pobres, llevó a generar e implementar una política dirigida a mejorar la calidad de la educación y junto con ella las oportunidades para los sectores más desfavorecidos, es decir, introducir el principio de equidad

¹ En Chile la educación básica es obligatoria no así la enseñanza media. Este nivel fue definido en los años 80 como de excepción. Actualmente la política educativa está propiciando considerar como obligatorios ambos niveles de modo de garantizar una escolaridad de 12 años para todos los jóvenes.

² Posteriormente este instrumento y los procedimientos de medición constituyeron el Sistema de medición de la calidad educativa (SIMCE) que funciona desde 1988 y ha efectuado desde entonces cada dos años pruebas de rendimiento escolar en todos los alumnos de cuarto año básico (1988, 90,92,94, 96, etc.) y de octavo año desde 1989, 91, etc.)

³ En García Huidobro, J. E., Sotomayor, C., y Jara, C. El Programa de las 900 escuelas: trayectoria de una década. UNESCO, Santiago, 2000.

en las metas, objetivos e insumos del sistema y con ello potenciar tanto los procesos educativos como sus resultados.

De aquí entonces la puesta en marcha y desarrollo de programas para ofrecer apoyos educativos especiales a las escuelas con resultados más bajos y con condiciones más difíciles, los cuales se mantienen como parte central de la política educativa dirigida a la educación primaria. Con estos programas y líneas de acción, se ha pretendido atender e incidir en el mejoramiento de las condiciones que dificultan la implementación de procesos educativos conducentes a aprendizajes significativos y relevantes para los niños y niñas de escasos recursos. Tal como lo subrayan las orientaciones de la política educativa, se trata de que con tales condiciones y procesos, ellos puedan desarrollar habilidades y capacidades fundamentales cognitivas y socio - afectivas que sustenten el despliegue de competencias para un desempeño real y efectivo como individuos y miembros integrados de una sociedad moderna, local y universal.

Un breve recorrido sobre las líneas desarrolladas por la política y el sistema educativo, permitirá tener más claridad acerca de los esfuerzos por atacar los problemas que inciden en el logro de los aprendizajes de los niños que asisten a las escuelas públicas. Cabe señalar que tales esfuerzos están apoyados en hallazgos aportados por investigaciones nacionales e internacionales sobre variables e indicadores en las distintas dimensiones del sistema escolar y de las innovaciones.

En 1990 se pone en marcha el Programa de las 900 Escuelas para escuelas urbano marginales y luego en 1992, el Programa de Educación Rural, para escuelas uni-bi y tridocentes, Ambos programas, por sus aportes en apoyo técnico pedagógico, materiales educativos y mejoramiento de la infraestructura (en los primeros años), han sido los canalizadores y modeladores de una política educativa en torno al mejoramiento de la calidad y equidad de la enseñanza y sus resultados y al mismo tiempo, sustentan las líneas y propuestas de la Reforma Educativa. Asimismo, dan cuenta de una manera de llevar a cabo una educación diferenciada que discrimina a favor de los más pobres, permiten el reconocimiento de las escuelas como productoras de la educación y la instalación de un Estado que entiende la educación como una función pública y se responsabiliza de sus resultados.⁴

Un aspecto importante de esta implementación política, es el aprovechamiento del recurso de los supervisores a los que les entregó un rol técnico pedagógico permitiéndoles abandonar el rol de control de control normativo en el que los situó el régimen militar. De este modo capacitan y asisten a las escuelas focalizadas y sus docentes para que puedan implementar las propuestas educativas en las que están inscritas.

Otra importante medida para institucionalizar las acciones de la política iniciadas por estos programas, fue el programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (MECE) que implicó una importante inversión y esfuerzo global del Gobierno (1992-1997) para mejorar la calidad de los insumos, en relación con la equidad de la educación. Con este programa se mejoró la infraestructura de un 47% de las escuelas municipales; se inició la distribución de textos escolares para todos los niños de la enseñanza básica y de bibliotecas escolares para todos los cursos de enseñanza básica. Finalmente en este nivel se ha desarrollado la línea de Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) que ofrece oportunidad a las escuelas para que definan y diseñen

⁴ García Huidobro, J.E. op. cit., 2000

propuestas de mejoramiento educativo que les interesan y cuenten con los recursos para ejecutarlos. Por último, el Ministerio ha extendido la Jornada Escolar para ofrecer más tiempo de permanencia y nuevas posibilidades de aprendizaje a los alumnos, favoreciendo que en esa jornada, los alumnos puedan disponer de talleres y enseñanza que apunten a sus intereses y nuevas formas de aprender. Finalmente, ha expandido su programa Enlaces proveyendo a las escuelas de computadoras, programas y CD y de posibilidades de conexión con internet, para favorecer las posibilidades de comunicación, búsqueda de información y creación de los niños y niñas del sistema público.

No sólo se ha desarrollado programas y líneas para apoyar las escuelas y sus procesos. Desde el primer momento, se ha considerado a los profesores como los principales y más relevantes profesionales de la educación.⁵

En 1991 el gobierno redefinió el régimen laboral de los profesores, traspasándolos desde el Código del Trabajo, que rige las actividades privadas, a un Estatuto Docente, que estableció una regulación nacional de sus condiciones de empleo (jornadas de trabajo, horarios máximos, régimen de vacaciones), una estructura común y mejorada de remuneraciones, bonificaciones al perfeccionamiento, la experiencia profesional y el desempeño en condiciones difíciles, y condiciones de alta estabilidad en el cargo, para los docentes del sector municipal. La reforma al estatuto docente en 1995, estableció, además de los reajustes anuales ordinarios un nuevo aumento en las remuneraciones de los profesores, por la vía de bonificaciones adicionales que eluden el excesivo peso de la antigüedad como criterio principal del esquema de remuneraciones docentes. En ese mismo período esta ley estableció el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED) de las escuelas, el cual permite evaluarlas considerando el tipo de alumnos con las que trabajan y establecer incentivos y premios a los equipos docentes que mejoren sus resultados de aprendizaje. (Núñez, 2000, op. cit).⁶

Las remuneraciones de los profesores se han más que duplicado en términos reales y en promedio, desde 1990 a 2000. En el sector municipal, para un docente con 30 horas semanales de contrato, han crecido en promedio desde \$173 mil hasta \$412 mil, lo que representa un 138% de incremento real.⁷ Para un docente de 44 horas semanales de contrato, en el sector municipal el promedio se ha incrementado desde \$254 mil a \$594 mil. La remuneración mínima en el sector municipal era en 1990 de \$139 mil y en el sector privado subvencionado, de \$72 mil. En el año 2000, en ambos sectores llega a \$372 mil.

⁵ Cabe señalar que de los 144.000 profesores que ejercen en Chile, el 85,4% es profesor de aula. El personal directivo alcanza un 6,5%; el personal técnico pedagógico (Jefes de Unidades Técnico - Pedagógicas de los establecimientos, orientadores, curriculistas, etc.) es un 3,5%; los profesores que ejercen funciones de dirección en escuelas rurales con tres o menos docentes, representan el 2,9%; y otros profesionales sin clasificar, 1,7% (Ministerio de Educación, 2000).

⁶ Con el fin de terminar con los despidos arbitrarios de profesores que habían ocurrido durante el Gobierno militar el Estatuto de 1991 hizo prácticamente imposible a los empleadores municipales efectuar movimientos en su planta docente, ajustándolos a la matrícula y por tanto al monto de los recursos percibidos. La reforma del estatuto en 1995 introdujo la posibilidad de reducir plantas docentes contra la existencia de un Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM), lo cual comenzó a efectuarse a partir de 1997. (Núñez, op. cit. 2000)

⁷ Un profesor con 30 horas que recién ingresaba en 1990 en el sector municipal tenía una remuneración mínima de \$101 mil y en el sector privado subvencionado, de \$49 mil. En el año 2000, la remuneración mínima para ambos sectores se ha elevado a \$253 mil.

Desde el año 1996, el Ministerio de Educación ha administrado el Fondo de “Perfeccionamiento en el Extranjero para Profesionales de la Educación” a través del Programa de Becas en el Exterior, con el objeto de fortalecer la profesión docente y colaborar con el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación y en su desarrollo profesional. Hasta el año 2000 el Programa contemplaba dos modalidades de perfeccionamiento: las **Pasantías**, de corta duración (entre 6 y 8 semanas) y orientadas al aprendizaje de experiencias pedagógicas exitosas realizadas por instituciones académicas de prestigio en el extranjero; y los **Diplomados**, de 6 meses de duración, destinados a lograr una especialización y cuyo desarrollo contempla 3 meses en Chile y 3 en el extranjero. Se han beneficiado con becas de estudio 4.138 profesionales de la educación, provenientes de las trece regiones del país y de todos los niveles del sistema. Actualmente este programa permanece solamente con la línea de Pasantías Internacionales, delegando en el centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) la implementación de una línea de pasantías nacionales, donde los becados pueden visitar y permanecer algunos días en escuelas de distintas regiones del país, para conocer estrategias y propuestas originales destinadas al mejoramiento de los procesos pedagógicos y aprendizajes de sus alumnos.⁸

En 1997 se inició el Programa de Fortalecimiento de la Formación Docente destinado a apoyar la preparación de las Universidades en la formación de profesores, para adecuarla a los requerimientos de cambios educativos producidos en el sistema: nuevos currículos, organización y gestión descentralizadas y trabajo colaborativo docente en escuelas y liceos, orientada al mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

La implementación de la reforma curricular demanda que los profesionales de la educación mejoren significativamente sus prácticas pedagógicas, con el fin de lograr avances importantes en los aprendizajes esperados de los alumnos. Por esta razón, el Programa de Perfeccionamiento Fundamental busca fortalecer la profesión docente, mediante acciones sistemáticas de perfeccionamiento que se desarrollan a lo largo de cada año escolar, apoyando a los docentes para que se apropien del nuevo currículum, a través de los planes y programas de estudio que vienen aprobándose de año en año. (Núñez, 2000, op. cit)

Tales medidas han tenido efectos positivos en los resultados globales consignados por el seguimiento del SIMCE. Los porcentajes de logro han aumentado algo más de un 10% en la educación básica en general. Respecto de la comparación de resultados por modalidad administrativa, se observa que los establecimientos privados aumentaron sus puntajes en un 6% en tanto que las escuelas particulares subvencionadas suben sus puntajes en un 20% y las municipales en un 11%.⁹

De este modo, las escuelas con financiamiento público son las que muestran mayores avances respecto de su punto de partida. No obstante, dentro de ellas las escuelas municipales que atienden a los alumnos con más escasos recursos, registran en este lapso de tiempo menores avances, aún cuando las escuelas P900 en su conjunto avanzan en promedio más que las que no

⁸ CPEIP, 2001. Pasantías Nacionales. Una estrategia de Perfeccionamiento Docente entre Pares.

⁹ En, UNICEF, 2000, Indicadores relevantes del año Compendio de información estadística, MINEDUC 1996

participan de ese programa. Por su parte, un conjunto de escuelas rurales ha logrado situarse en promedio de logros superior o semejante al promedio de las escuelas municipales. Permanece todavía un 4,4 % de alumnos que repiten curso y sólo un 47% completa la educación básica, a pesar de que su cobertura ha logrado llegar al 98,2 y que dentro de ella la incorporación a la educación básica de los niños del quintil más pobre, supera el 95%¹⁰.

La educación es una tarea muy compleja y aunque muchos con los resultados de la medición nacional, puedan tener la impresión que ella marcha bien, todavía los niños más pobres están altamente expuestos al fracaso y a ser expulsados del sistema. Los avances consignados no pueden considerarse tan satisfactorios. Son 11 años de implantación de una política sistemática a favor de los alumnos más pobres, y eso conduce a un promedio importante de avance pero claramente insuficiente. Los resultados de las pruebas efectuadas en el Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje y Matemáticas realizado por UNESCO (2000) muestran claramente que la mayor parte de los países de Latinoamérica participantes la calidad de los aprendizajes es pobre. En el caso de Chile, los niveles mínimos y medios de aprendizaje en Lenguaje y Matemáticas no implican el desarrollo de capacidades superiores.¹¹

Estos resultados disminuyen las expectativas y esperanzas de lograr un mejoramiento de la calidad de la educación para los más pobres en un decenio. Son muchos los factores que se reúnen y entrelazan para explicar el rendimiento el cual viene a ser una resultante de aspectos culturales, económicos, demográficos que superan el ámbito del sistema educativo, requiriendo la articulación más estrecha con otras políticas sociales.

No obstante, a nuestro juicio dentro del ámbito propio de la escuela y del aula se juega un espacio de interacciones tan relevantes como es el de las prácticas de aula, que se hace necesaria una revisión específica para conocer sus principales características, los ejes desde los que se constituyen y mantienen los procesos de reproducción de la inequidad y las tendencias de los cambios que apuntan a mejorar procesos de aprendizaje y resultados de los alumnos de los sectores pobres.

¹⁰Datos estadísticos del MINEDUC citados en UNICEF,2000, op. Cit.

¹¹ Estudio Internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y Factores Asociados. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación. UNESCO, Santiago, 2000.

Miradas y resultados desde la investigación educacional a los procesos de enseñar y aprender en las aulas de escuelas públicas

Los estudios e investigaciones sobre los procesos pedagógicos del aula, se iniciaron en América Latina a fines de los años 70. En todos los estudios tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa el foco de las interacciones entre el profesor y los alumnos son la instrucción y la disciplina

Se ha organizado estas miradas desde los resultados de investigaciones dirigidas a despistar factores y variables relacionadas con el rendimiento en las escuelas públicas, aquellas que relacionan la cultura que se promueve en el sistema educativo con los procesos educativos que se constituyen en estas escuelas y las evaluaciones a programas y líneas de acción de la política educativa que pretenden explicar y comprender los obstáculos y posibilidades que se generan en las escuelas y el sistema mismo para asumir y efectuar innovaciones.

1. Estudios que miran los procesos de enseñanza- aprendizaje en función de factores y variables

Uno de los primeros estudios realizado en cuatro países de América Latina (Argentina, Bolivia, Colombia y Chile) conducido por CIDE (1978-80)¹² sobre la incidencia de la asistencia al preescolar en el rendimiento del primer año de enseñanza básica, mostró que ésta ayudaba a los niños de sectores pobres a tener un mejor inicio escolar en el primer año y en especial para el sector rural. Las formas de relación que se daban en el aula de pre-escolar, tales como la acogida de la afectividad, entrega de reconocimientos, aceptación de iniciativas, y organización del tiempo en actividades funcionales a los requerimientos de la escuela, favorecía en estos niños un mayor manejo de destrezas para efectuar los aprendizajes de lecto-escritura y matemáticas del primer año de primaria. No obstante, los resultados obtenidos por los niños de sectores urbano marginales y rurales, tanto a fines del pre-escolar como del primer año, son inferiores a los obtenidos por los niños de sectores medios, con o sin asistencia al nivel pre – escolar¹³. En el caso de los sectores pobres, las diferencias iniciales entre asistencia o no al pre-escolar no se reflejaban al final del primer año de primaria. Esto condujo a los investigadores a revisar con atención los procesos registrados que se daban en las aulas escolares donde asistía la muestra de niños provenientes del estudio sobre el pre-escolar. En los cuatro países se detectó que en aquéllas donde asistían los sectores más bajos, el maestro de primaria tendía a desarrollar mayor autoridad y control de la clase, marcando más los errores de los alumnos y el ritmo de la actividad. Por el contrario, en el caso de los sectores medios, el profesor daba mayor autonomía, y se ocupaba más de controlar la asimilación de los contenidos. El estudio de Chile mostró que en las escuelas donde iban los niños pobres, las prácticas docentes daban menores estímulos para elaborar conocimientos, más castigo moral (ridiculizaciones y amenazas) y aún castigo físico (tironeos de pelo, pellizcos, empujones). Por el contrario, en aquéllas donde se atendían a sectores

¹² Filp, J. Y E. Schiefelbein. Efecto de la Educación pre - escolar en el rendimiento de primer grado de primaria: El estudio UMBRAL en Argentina, Bolivia, Colombia y Chile. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México, Centro de Estudios educativos, primer trimestre, n°1, Volumen XII, páginas 9-42, 1983.

¹³ El nivel socio económico de las escuelas fue determinado sobre la base de la tendencia modal de la escolaridad y ocupación de la madre y el padre de los niños que asisten al establecimiento.

medios, se observó mayor frecuencia de requerimientos del profesor para una mayor elaboración de los alumnos e indicaciones para trabajar los errores. Al mismo tiempo se ejercía control de las iniciativas de los alumnos para evitar la distracción de las actividades propuestas en la clase.¹⁴

Nuevos estudios se abocaron a revisar la relación de diferentes variables internas de la escuela con el rendimiento escolar medido por las pruebas estandarizadas. (Filp, et al y Himmel et al, 1994) En ellos destaca la importancia de la relación entre expectativas de los docentes sobre los alumnos y sus niveles de rendimiento.¹⁵ Expectativas de mayores años de escolaridad y sobre las capacidades de sus alumnos se dan en profesores y directivos cuyos alumnos tienen buenos resultados. Estas no se dan en otros docentes que tienen más bajos resultados y sin embargo trabajan con el mismo tipo de población. (Filp, 1984) Estas expectativas diferenciadas se forman antes de que los docentes interactúen directamente con los alumnos. Ellas se relacionan a su vez con comportamientos consecuentes de los niños quienes responden con su rendimiento y disciplina a los diferentes tipos de expectativas, produciéndose el efecto Pigmalión consignado también en investigaciones internacionales (Himmel, 1984). En estos estudios se exploran condiciones psicológicas de los profesores y se señala que los profesores con expectativas mejores tienden a tener mayor capacidad de contacto con sus emociones y de entregar en la sala de clases refuerzos positivos de manera adecuada a sus alumnos. El acercamiento afectivo durante el proceso del aula, ayudaría a elevar el nivel de logros de los niños. Esto fue confirmado por Arancibia, en 1988 en el estudio realizado sobre la Enseñanza de la Educación Primaria y en la revisión posterior de estudios nacionales e internacionales efectuadas por la misma autora (Arancibia, V. 1995),¹⁶ Las revisiones efectuadas permiten sostener que la variable estrategias instruccionales demuestra tener un efecto significativo en el rendimiento. En general los estudios observan un mejor efecto de las prácticas activas en comparación con las pasivas y un efecto positivo de las prácticas innovadoras respecto de las tradicionales. En esta revisión aparecen algunas distinciones más específicas. Se indica que los profesores efectivos tienden a usar una secuencia de estrategias durante la clase, que incluye la revisión de la materia anterior, una introducción al tema, una práctica guiada, práctica independiente y envío de tareas para la casa. Además los maestros con baja tasa de repetición tienden a destinar más horas de clases a las materias principales. La pedagogía activa aparece claramente relacionada con el rendimiento así como con la metodología utilizada.

Los estudios destacan la importancia de prestar atención diferencial de acuerdo a las necesidades de los niños, fomentar el aprendizaje autónomo y el uso de experiencias significativas y el tomar en cuenta la familia y las variables culturales, para adecuar a los niños el lenguaje utilizado en la sala de clases.

¹⁴ Filp, J. C. Cardemil, S. Donoso, J. Torres, L. Diéguez, y E. Schiefelbein. *La escuela ¿Cómplice del fracaso Escolar?* En: Revista de Tecnología educativa. Santiago, OEA, N° 4, Vol. 7, pp. 340-358, 1981/1982.

¹⁵ Filp, J., C. Cardemil, y P. Valdivieso. *Profesoras y profesores Efectivos en Chile*. CIDE, Documento de Trabajo, 1984. ; Himmel, E., S. Maltes, N. Majluf. et al. *Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar*. PUC, 1984.

¹⁶ Arancibia V. *Didáctica de la educación primaria*. En: C. Muñoz y S. Lavín. *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria. Estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*. Santiago, OOREALC- CIDE, 1988. Arancibia, V. *Factores que afectan el rendimiento de los pobres. (Revisión de investigaciones Educativas 1980-1995)* Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 1995.

Respecto del manejo de la disciplina, algunos estudios señalan la importancia del manejo de esta dimensión para que los niños se dispongan al aprendizaje y por ello, esta variable está relacionada positivamente con el rendimiento. A su vez aparece como significativo el refuerzo social, es decir el reconocimiento oportuno de parte del profesor de las conductas positivas. También se asocia a mejores rendimiento el clima de la clase relajado, humano con un lugar importante para el refuerzo positivo.

Junto con eso, inciden en el rendimiento la disponibilidad de textos escolares y de materiales educativos y su uso al interior de la sala de clases. Numerosos estudios muestran esta correlación positiva y de manera muy especial se registra en estudios realizados en América Latina.

2. Estudios que buscan comprender los procesos del aula dentro de la perspectiva de la cultura escolar

A continuación se presentan tres investigaciones que desde una perspectiva cualitativa han buscado describir, comprender e interpretar las prácticas docentes en relación con la tradición de la escuela y dentro de la perspectiva de institución destinada a la transmisión cultural en la sociedad.

Un estudio cualitativo y con perspectiva etnográfica realizado por el PIIE en 1982, (López et al) en dos establecimientos gratuitos, se abocó a comprender con detenimiento los procesos implementados en la sala de clases y los aspectos socioculturales de la escuela que incidirían en los índices de repitencia y de deserción.¹⁷

Los análisis realizados por las autoras permiten develar que existen diversas prácticas que van discriminando entre los alumnos considerados “normales” y otros a los que se les condena al fracaso, prematura y arbitrariamente.

Los procesos que se desarrollan en la sala de clases se caracterizan por los siguientes aspectos:

En general la práctica docente aparece con un alto grado de formalismo y está centrada en la enseñanza más que en el aprendizaje. El profesor determina lo que se enseña, cuando se enseña y en qué ritmo, de modo que podría responsabilizarse de la enseñanza pero no del aprendizaje. Los profesores consideran que a final del primer año básico los niños deben lograr el aprendizaje de la lecto escritura lo cual genera presión para obtener resultados rápidos.

El estilo de enseñanza se dirige a obtener la repetición mecánica de frase propuestas por el profesor sin que cuente la significación que puedan tener para los niños. Los contenidos se presentan parcializados y se enseñan conceptos y procedimientos aislados, de modo que aparecen desconectados de la experiencia de los alumnos. No hay incorporación de su cultura y de sus vivencias, se las ignora, reprime o desacredita. Sólo cuenta aprender lo que dice el profesor y los textos.

¹⁷ López, G, J. Assael, y E. Neuman. La cultura escolar ¿ responsable del fracaso? Estudio etnográfico en dos escuelas urbano populares. PIIE, 1984. Los índices de repitencia consignados en 1979 eran de 14,3% en 1er. año y 9,2% en 4° y el índice de deserción alcanzaba a un 27,9 % en 4° básico.

Desde la perspectiva de la disciplina, la aceptación de las normas es un requisito indispensable para tener éxito en la escuela. Ellas son impuestas por la escuela y el profesor y se constituyen en la clave para clasificar alumnos normales o problemáticos (sea por el ritmo diferente de aprendizaje o comportamientos que rompen con la rutina) a los cuáles no se intenta recuperar, sino se los aleja del proceso de aprendizaje. La escuela se centra en atender a los niños capaces de aprender a ser sumisos y adaptarse a las pautas que determinan las reglas.

A juicio de las autoras tanto la escuela como los docentes no muestran capacidad de autocrítica. Para ellos los problemas de fracaso se originan en las condiciones biológicas o psicológicas de los niños o bien en el ámbito familiar o comunitario.

Señalan también que hay condiciones materiales e institucionales que aportan al rol discriminatorio de la escuela, a la cultura del fracaso, al formalismo y autoritarismo de su enseñanza. En gran medida ellas se encarnan en la práctica docente y lo impulsan a actuar de la forma descrita. Tales son las condiciones de infraestructura precarias, ausencia de materiales educativos, número de alumnos por aula (en promedio 45), exigencias de rutina administrativa que le quitan tiempo al profesor. Asimismo, la inseguridad, falta de motivación y de estímulos al profesor por parte de la institución educativa se unen a la ausencia de una convivencia profesional que facilite la comunicación de experiencias, la innovación o la crítica.

En la búsqueda de alternativas que dieran luces sobre una cultura escolar que se planteara relaciones democráticas tanto para el aprendizaje formal como para las relaciones interpersonales, entre 1985- 1986 el CIDE (Filp, et al, 1986) realizó un estudio en una escuela administrada por una Corporación Educacional Católica, que buscaba innovar en este sentido operando en un sector de extrema pobreza.

El estudio consideró los propósitos educativos que se postulaban en la escuela, (ideario de la escuela), los intercambios entre profesores, la distribución del uso del tiempo en el aula y los estilos de relación que caracterizaban las prácticas pedagógicas en todos los niveles.¹⁸

Tanto el director como los profesores, participaban y trabajaban en el ideario de la escuela, el que se constituía en un referente de sus reuniones quincenales para analizar los desafíos y exigencias que les demandaba su labor.

El foco principal de la escuela estaba puesto en establecer un orden flexible y personalizado dirigido al desarrollo de valores tales como el respeto a las personas, la solidaridad, la expresión personal, afectividad y la libertad. Por tanto se rechazaba el control del aprendizaje utilizando notas, repitencia, amenazas o represión. No se consideraba central para lograr aprendizajes la existencia de materiales educativos. Los útiles escolares mínimos son suficientes para apoyar las actividades de aprendizaje.

¹⁸ Filp, J, C. Cardemil y V. Espínola., Disciplina, control social y cambio. Un estudio sobre las prácticas pedagógicas en una escuela de sectores populares. CIDE, 1986.

En términos del tiempo destinado a las actividades de aprendizaje y disciplina en la sala de clases se observó que las primeras ocupan el 58% del tiempo de la clase y que el control de comportamientos e interacciones personales ocupan el 38% restante. En este porcentaje prima el disciplinamiento al grupo, siendo pocas las ocasiones en que se controla individualmente a los niños. De este modo, predominan llamadas de atención que responsabilizan a la clase o al grupo del desorden, la bulla o movimiento. Contrariamente a lo esperado por el ideario de la escuela, en el conjunto de las clases de la esta escuela, el tiempo destinado a las interacciones personales es bastante bajo.

Se dan variaciones respecto del uso del tiempo para las actividades de enseñanza- aprendizaje y los controles de disciplina. Hay cursos y asignaturas en los cuales más de la mitad del tiempo de la clase se consume en interacciones relacionadas con la disciplina de parte del profesor o profesora, en tanto que en otros, más de la mitad del tiempo se destina a interacciones de enseñanza – aprendizaje y en las cuáles la necesidad de establecer control, es significativamente menor, en especial en las asignaturas más socialmente valoradas (Castellano, Matemáticas y Ciencias).

Vinculados a estas diferencias de uso del tiempo y manejo de comportamientos en la clase se dan dos tipos de estilos de interacciones que emplean los profesores con sus alumnos: el estilo interactivo y el estilo paralelo. El estilo interactivo lo constituye una forma de relación determinada por las necesidades y contribuciones cognitivo - afectivas de profesores y alumnos. Por tanto la clase se organiza en parte por la planificación del docente y en parte por las respuestas y preguntas de los alumnos. Los mensajes verbales y gestuales de los docentes son directos, claros y coherentes dando cuenta de lo que el maestro o maestra observa, siente, pide o espera. El lenguaje corporal y gestual resulta concordante con la expresión verbal de sus emociones, acercándose con ello a modelar la consideración de necesidades y sentires de sus alumnos. Los maestros interactivos no pierden el control de la clase y sostienen más que otros, intercambios personales con sus alumnos, aún cuando todavía ello sea insuficiente.

El estilo paralelo se caracteriza porque el acento está puesto en el profesor, sin incorporar modificaciones a la clase a partir de las interacciones de sus alumnos. Los mensajes verbales son indirectos, sin que se explicita en ellos la relación de jerarquía entre profesores y alumnos. La coherencia que los docentes manifiestan es más bien con el programa y su planificación y no con la situación o necesidades de los alumnos. Su comunicación se muestra ambigua ya que no dicen como se ven afectado por las situaciones, atribuyendo a los alumnos la responsabilidad de las situaciones de interrupción o distracción. La expresión no verbal de las emociones tiende a señalar irritación, enojo y rechazo de la situación. En este estilo, el control se ejerce de dos maneras: pasando la materia sin que el maestro muestre interés por verificar los aprendizajes de los alumnos, o bien, una parte importante de la clase se va en mensajes de amenazas, chantajes o ruegos para obtener silencio y lograr atención de los alumnos. En ambos casos lo que los alumnos pudieran aprender es mínimo o inexistente. El control de la clase se pierde definitivamente con las amenazas y manipulaciones de los profesores. El silencio alcanzado por el profesor que pasa la materia, sitúa a los alumnos en una posición de desmedro frente al conocimiento impartido, y por este medio, un aparente orden en la clase.

En ambos estilos, el aprendizaje propiciado va la línea de asimilación de contenidos y no de construcción de aprendizajes, aún cuando en las clases interactivas se hacen relaciones con las experiencias previas de los alumnos o se proponen algunas actividades para que puedan expresar su saber o lo experimenten. El trabajo de grupo constituye finalmente más una forma de ordenación de los alumnos que una metodología para aprender. En esta disposición trabajan individualmente cooperando entre sí, pero sin que esto tenga dirección y productos colectivos. Tampoco existe un tiempo destinado a establecer reglas compartidas con los alumnos y/o recordarlas, de modo que los alumnos están constantemente ensayando lo que es posible o no con este u otro profesor.

Donde sí hay diferencias es en el liderazgo para la conducción de la clase especialmente respecto de vivenciar principios y normas que aluden a las necesidades personales o colectivas.

Así, una escuela que intenta cambiar el foco de la cultura escolar desde la transmisión de contenidos al de los procesos de los alumnos, tiene que tener conciencia del tipo de cambio que se propone. Los docentes requieren manejar la instalación de reglas, su negociación y recordatorio para generar responsabilidad individual y colectiva sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. También requieren manejar sus interacciones personales dando lugar a la expresión de motivaciones e intereses de los alumnos y permitiendo así, la autorregulación de las necesidades y emociones.¹⁹ El control, el tiempo para interacciones y reglas son efectivos si se apoyan en comunicaciones claras y coherentes. Ellas permiten ganar el tiempo de la sala de clases en procesos instructivos que integren la cultura inicial de los alumnos, el manejo de nuevos contenidos y una metodología facilitadora del aprendizaje. Con estos elementos compartidos y revisados en forma permanente en la escuela, los alumnos de sectores vulnerables podrán acceder a una cultura escolar efectiva que favorece la integración por medio del aprendizaje y formas de relación auténticamente democráticas.

Un estudio reciente dentro del ámbito cultura escolar efectuado sobre cuatro establecimientos participantes del P900, (Román, M. 2001)²⁰ analiza las relaciones que se dan entre resultados obtenidos en el SIMCE, representaciones sociales de los docentes respecto de sus alumnos y familias y prácticas pedagógicas.

En las escuelas con **bajos resultados SIMCE**, todos los profesores del nivel comparten representaciones sobre sus alumnos que destacan sus limitaciones cognitivas, afectivas y sociales, producto de las condiciones estructurales y culturales de sus familias. Así pues los niños y las niñas son caracterizados como lentos, desconcentrados, con un bajo nivel de aprendizaje, faltos de motivación para aprender. Desde el punto de sus habilidades sociales, los describen como agresivos, violentos, poco persistentes en los esfuerzos para aprender, con poca autonomía escolar aunque independientes y desenvueltos en su vida cotidiana. Respecto de su nivel emocional, para los docentes la mayoría de sus alumnos son inseguros, con baja autoestima e influenciados por terceros. Para estos profesores difícilmente estos niños terminarán la enseñanza media, por falta de interés en los estudios y necesidad de trabajar. Estos niños son producto de

¹⁹ Cardemil, C. Comunicaciones que construyen una disciplina eficiente en la sala de clases. En J.E. García Huidobro (editor) Escuela, Calidad, Igualdad. Los desafíos para educar en democracia. CIDE, 1989.

²⁰ Román, M. Impacto de la representaciones sociales de los profesores en el rendimiento escolar: el caso de las escuelas focalizadas en el P900. Tesis para obtener el grado de Magister en Antropología y Desarrollo. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Antropología. Santiago 2001.

familias donde predomina la violencia y la agresividad intrafamiliar y la falta de afecto en la relación con sus hijos, son indiferentes a los logros escolares y no les dan apoyo en sus tareas escolares, a lo cual se suma la ausencia de expectativas de continuidad de estudios para sus hijos.

Asociadas a estas representaciones las prácticas docentes se limitan a proponer actividades desarticuladas entre sí, a fomentar un trabajo individual generalmente repetitivo y sin significación para los alumnos, centrado en ejercicios de identificación, clasificación y operatoria en matemáticas o copia en lenguaje. Los profesores supervisan el trabajo de los alumnos en vista que ejecuten la actividad y recuerden las reglas de buen comportamiento. Los niños con más dificultades están separados del resto del curso y se les dan actividades diferentes, más rutinarias y poco motivadoras. En términos de evaluación se limitan a señalar los errores o aprobar los aciertos y no hacen sistematización de lo visto y realizado en la clase. A pesar de esto, los niños y las niñas muestran buena disposición para trabajar, interés en seguir las instrucciones de la profesora o profesor. Entre ellos comentan los ejercicios, se recuerdan las instrucciones y se prestan materiales. En las clases menos estimulantes, se dan conflictos entre ellos aunque sin perturbar el desarrollo general de éstas.²¹

En las escuelas con el mismo tipo de población pero **buenos resultados en el SIMCE** (promedio mayor que el regional), se observan representaciones positivas sobre los alumnos y prácticas pedagógicas tendientes a producir aprendizajes. Así los docentes del nivel caracterizan a sus alumnos con mayores capacidades cognitivas, afectivas y sociales.

Para ellos sus alumnos son de un alto nivel de aprendizaje, rápidos, habilidosos, despiertos motivados por aprender, concentrados. Desde el punto de vista social son autónomos y responsables en el aula e independientes y desenvueltos en la vida cotidiana. Manejan la agresividad pero son solidarios, sociables y obedientes. La mayoría de ellos tienen una buena autoestima positiva, aunque los menos se muestran con un débil concepto de sí mismos. En cuanto a las expectativas de escolaridad, destacan que si tienen medios podrían continuar estudios hasta el nivel superior, pero sólo por sus condiciones económicas unos pocos podrán continuar estudios de enseñanza media técnico profesional o superiores de nivel profesional. Los docentes separan las características de sus alumnos de las de sus familias a las cuáles como los anteriores, reconocen con problemas estructurales y sociales. No obstante, destacan en ellas, la valoración por la escuela y el interés por el desempeño escolar de sus hijos. Perciben en estas familias expectativas de estudios superiores para sus hijos.

En términos de prácticas pedagógicas, aparecen interacciones mediadoras en los docentes. Dan instrucciones con claridad, verifican la comprensión por parte de los niños, modelan el procedimiento a utilizar y/ o la exploración del material con que se va a trabajar. Las clases muestran secuencia y coherencia y trabajo individual y de grupo auténtico. Hay apoyo para que los niños empleen estrategias de búsqueda y encuentren respuestas adecuadas. Los que presentan más dificultades son estimulados a dar lo máximo y apoyados para que lo logren. Hay espacios para la argumentación y la expresión oral de los niños y retroalimentación en función de capacidades y de obtener mejores logros. Aunque faltan algunos elementos para apoyar mejor

²¹ Estas prácticas se ve de manera más generalizada en el estudio de Román, M y C. Cardemil. Escuelas Focalizadas del P900 que no avanzan. Universidad Alberto Hurtado- CIDE, 2001.

aún los aprendizajes de estos alumnos, sin duda estas prácticas se muestran efectivas puesto que los niños participan con gusto en las actividades y no hay conflictos ni comportamientos disruptivos en ellas. Cabe señalar que en estas escuelas las directoras comparten estas representaciones de los niños y sus familias.

El estudio muestra que las representaciones sobre los alumnos, emergen como un tipo de conocimiento elaborado y legitimado donde intervienen, las experiencias compartidas de los docentes, el contexto escolar, sus características individuales y culturales tanto individuales como del grupo del cual forman parte. Las representaciones que se construyen al interior de la escuela definen las prácticas pedagógicas y las responsabilidades que asumirán con los aprendizajes de sus alumnos. Así la relación entre las variables estructurales y el rendimiento escolar, aparece mediada por las representaciones que se construyen e instalan en la cultura escolar

3. Evaluaciones de programas y líneas de mejoramiento de insumos entregados por el Estado y su incidencia en las prácticas de enseñanza – aprendizaje.

A continuación se presentan evaluaciones que realizadas sobre conjunto del Programa de las 900 escuelas y dentro de ellas, los procesos de aula que se generan al inicio y al cabo de 10 años de su implantación. Asimismo, en relación con el uso de materiales en la sala de clases se presentan dos evaluaciones: uso de materiales en el programa anterior y uso de textos escolares en la educación primaria.

3.1. Evaluación de la puesta en marcha el Programa de las 900 escuelas

La puesta en marcha del Programa de las 900 escuelas, solicitó al CIDE una evaluación de acompañamiento que le permitiera ir regulando y reorientando las acciones implementadas para incorporar correcciones adecuadas. Durante el año 90- 91 se incluyó la observación de prácticas de aula de una muestra docentes participantes en el programa. El objetivo fue conocer lo que podría estar pasando con las transferencias en las capacitaciones efectuadas por los supervisores a los profesores, respecto de los indicadores y recursos propuestos para mejorar la enseñanza y aumentar los aprendizajes de los alumnos en Castellano y Matemáticas.²²

El Programa en cuestión entra proponiendo un cambio de las prácticas pedagógicas que apunta a la flexibilización de límites entre cultura familiar y escolar y la construcción de aprendizajes en lugar de asimilación y reproducción de contenidos. Junto con la dotación de materiales educativos para el trabajo de aula y textos guías para los profesores implicados, les entrega capacitación a cargo de supervisores, dentro de las escuelas y en horarios de trabajo.

Las observaciones consideraron las nuevas orientaciones pedagógicas provenientes de las investigaciones y estudios considerados relevantes por las especialistas de Lenguaje y Matemática abarcando ámbitos variados de acciones de los profesores y de los alumnos.²³

²² Cardemil, C. Prácticas pedagógicas en escuelas participantes del Programa de las 900 Escuelas. Informe final. CIDE –MINEDUC, 1991 Ver también Cardemil, C. y M. Latorre. El programa de las 900 Escuelas: Ejes de la Gestión y Evaluación de su impacto. UNESCO, Santiago, 1992.

²³ Con los datos del MINEDUC sobre tipos de establecimientos y de administración, se seleccionó en 7 regiones establecimientos rurales y urbanos, con distinto régimen de administración.

En el área de Lenguaje,²⁴ los indicadores a observar fueron los siguientes:

- * Valorización del lenguaje y la experiencia de los alumnos por parte del docente, a través de actitudes y conductas de los docentes referidas a la escucha y respeto por el habla y la conversación de los niños
- * Desarrollo de habilidades lectoras de los alumnos y enriquecimiento del lenguaje, mediante la inmersión en el lenguaje escrito: instalación de un ambiente letrado en la sala de clase y disponibilidad de biblioteca de aula al alcance de los niños.
- * El desarrollo de actividades sistemáticas para conocer y dominar la estructura y función del lenguaje.
- * Práctica de la lectura oral del docente como instancia comunicativa.
- * Práctica de la lectura silenciosa para desarrollar gustos en temas de interés por parte de los niños.
- * La escritura como un ámbito de comunicación y creación personal y colectiva y como un ámbito de comunicación legible.

En Matemática²⁵ los indicadores a registrar en las observaciones son los siguientes:

- * Trabajo oral. Este trabajo oral es concebido como una etapa preparatoria y necesaria para el aprendizaje paulatino de la lectura y escritura de las situaciones que involucran el desarrollo del pensamiento lógico y su expresión en el lenguaje formal de la Matemática. Se trata de favorecer un aprendizaje mediante juegos, anticipar pronósticos y verificarlos y distintos tipos de búsqueda para la resolución de problemas.
- * Valoración de la experiencia en un mundo cultural y de la fantasía como un medio de abordar el desarrollo de un pensamiento y lenguaje lógico. Se promueve la búsqueda, creación y resolución de problemas de dificultades adecuadas a las posibilidades de los niños y niñas.
- * Valoración de del lenguaje matemático y su simbología, mediante un ambiente de códigos diversos, variado y rico en materiales que consideran objetos y números.

Al cabo de un año de puesta en marcha del programa se observa flexibilización de límites en la inclusión de momentos para acciones de observación, comentarios y actividades lúdicas y creativas de sus alumnos y alumnas tanto en lenguaje como en matemáticas, generando otro tipo de espacio para la ejercitación y apropiación de los conocimientos que transmite la escuela. Comienzan a emerger por parte de los docentes, acciones específicas de reconocimiento y aceptación ante sus logros y dificultades. También se registran momentos de intercambio entre profesores y alumnos sobre aspectos personales y saberes que concitan la intervención de todo el curso. Hay humor y cordialidad en las salas de clases de todos los grados, en especial en primer y segundo año de enseñanza básica, lo cual podría estimular el desarrollo de una autoestima positiva.

En total se visitaron 18 escuelas en los dos períodos de observación, 14 urbanas 4 rurales, y se observó a un total de 46 docentes de 1° a 4° básico.

²⁴ Condemarín, M.V. Galdámes y A. Medina: "Propuesta de Perfeccionamiento en Lenguaje Oral y Escrito". En *Revista de Educación* N° 182, p 38-43, Santiago de Chile 1990.

²⁵ Gálvez, G.: "Para mejorar la calidad del aprendizaje de la matemática". En *Revista de Educación* N° 180, p 40-42, Santiago de Chile, 1990.

Por otra parte, se aprecia en el nivel de toda la unidad escolar, un clima de conversaciones e interacciones aparece más centrado en lo pedagógico y más cálido y vital que el observado al inicio del Programa. En el discurso de directores, profesores y de algunas familias se incorporan algunos indicadores de calidad que van observando. Los ritos de formación se van haciendo menos rígidos y en algunos casos, se constituyen en instancias para dar noticias de eventos acaecidos sobre actividades de la escuela y asuntos de las familias.

En general, se observó que las innovaciones que se incorporan más rápidamente al aula están vinculadas con la tradición de la práctica docente o bien muestran efectos inmediatos en los alumnos. Asimismo, aquellas que son más lentas en incorporarse son las más alejadas de esta tradición.

En **las prácticas de Lenguaje** prevalece el logro de un aprendizaje de lectura mecánica en sus alumnos a costa del desarrollo de habilidades del pensamiento conducentes a la comprensión y manejo de significados del lenguaje escrito. El uso de la biblioteca de aula y de la estrategia lectura silenciosa, comienza a ejercerse en el segundo año del programa y sobretodo en segundo grado pero se controla tanto la distribución de libros como su comprensión. Los docentes parecen no observar el efecto inmediato que tiene la lectura silenciosa frecuente y a elección en sus alumnos y alumnas, quiénes cuando la usan, se concentran, la disfrutan en silencio y la comentan entre ellos.

En el primer período del inicio del programa, se registra el comienzo de la instalación de un ambiente letrado, especialmente en primer y segundo año, el cual tiende ampliarse en el año siguiente pero en ese momento expresan que no tienen mucha convicción sobre la potencia de este indicador como facilitador de la adquisición y dominio lingüístico. Muy pocos profesores hacen escritura creativa que prefiriendo la copia de frases y textos sin significación a pesar que la escritura creativa se muestra generadora del pensar, comunicar, leer y escribir de toda la clase.

En relación con **las prácticas de Matemáticas**, desde el primer momento de participación de los profesores en el programa, se observa que el indicador *trabajo oral con los alumnos* les hace sentido puesto que lo incluyen mayoritariamente en sus clases. Ello ocurre porque los niños participan y trabajan muy bien con la estrategia, mostrando que pueden estimar cálculos, jugar con cantidades, anticipar resultados y proponer problemas simples. Este trabajo les abre a los profesores un nuevo espacio de observación de capacidades y comportamientos de sus alumnos para aprender con rapidez que no esperaban.

Se destaca en las acciones de los docentes, la incorporación en las clases de problemas y del cálculo oral, enraizados en la vida cotidiana y cultura de los alumnos que atienden. La velocidad de las respuestas así como el interés y comprensión que éstos muestran ante dichas proposiciones, da confianza a los las docentes en la forma de enseñar la asignatura, pues en este ámbito muestran signos de mayor inseguridad en el dominio de la comprensión y manejo de los contenidos. A diferencia de Lenguaje, no hay signos de introducción del lenguaje matemático y simbólico en la ambientación de la sala de clases, tal vez porque no está claro para los profesores ese uso y su relación con los aprendizajes.

Sin embargo, falta todavía en los profesores alcanzar dominio en el tratamiento de los problemas en tanto situaciones en las cuales operan distinciones Matemáticas y principios lógicos, así como la importancia que tiene el cálculo oral para adquirir dominio en el área.

El uso de materiales didácticos del Programa en el primer año de puesta en marcha, muestra que en el conjunto de los docentes sólo algunos los incorporan a su práctica en ambas asignaturas. El uso no tiene la frecuencia e intensidad esperable, dada la demanda específica de los profesores sobre ellos. Sólo unas pocas maestras le sacan partido a dicho uso, recreando actividades y proposiciones con él. El resto de los docentes se mantiene en el discurso de "agotamiento del interés de los niños en el material", o "dificultad para disponer de él", por la insuficiente cantidad de materiales para el uso de todos los alumnos del curso.

La medición externa de los rendimientos de los alumnos, realizada sobre un 10% del total de las escuelas (99 establecimientos) y más de 6.800 alumnos, registra respecto del puntaje inicial en 1990, un aumento global significativo de los resultados en Lenguaje y Matemáticas al final del segundo año del programa. Tanto en Lenguaje como en Matemáticas hay cursos que suben, otros que se mantienen en torno a los puntajes iniciales e incluso otros que bajan sus puntajes. Empero son más los cursos que suben que aquéllos que bajan sus resultados. Es interesante notar que aquellos que más avanzan son los que obtuvieron los puntajes más bajos en la medición inicial y aquéllos que obtuvieron los puntajes más altos en la medición inicial, subieron aunque menos o al menos no retrocedieron. (Latorre, 1991 y 1992)²⁶ respecto de los que bajan, se postula que son establecimientos y profesores que no han podido clarificar bien las orientaciones del programa y por ello están en confusión, lo que afecta los procedimientos pedagógicos que se incentiva introducir.

En este primer período se señala la importancia de afianzar en las escuelas el asumir su responsabilidad en el logro de los aprendizajes, puesto que no todos los docentes del programa tienen el mismo nivel de compromiso con el logro de los alumnos; persisten en algunos los prejuicios respecto de las capacidades de los niños pobres; no usan los materiales con la frecuencia más posible y se excusan por no utilizarlos aludiendo razones de insuficiencia de estos materiales para el número de alumnos, que no siempre son fundados. Por otro lado, al no estar involucrados todos los profesores de la escuela en el Programa²⁷, los efectos positivos en algunos de los docentes se relativizan y debilitan cediendo lugar a acciones menos efectivas, provenientes de la tradición histórica de la práctica docente.

²⁶ Para detalles de estos resultados ver M. Latorre. Evaluación del programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas en sectores pobres de Chile. Evaluación del Rendimiento Escolar. CIDE, 1991. También en Cardemil, C y M. Latorre El programa de las 900 escuelas. Ejes de gestión y Evaluación de su impacto, 1992, op. cit.

²⁷ Es preciso recordar que sólo los docentes del primer ciclo básico participan del Perfeccionamiento y se benefician de los recursos pedagógicos proporcionados por el Programa.

La flexibilidad de límites que propone el programa para facilitar de nuevas formas de enseñar y aprender, encuentra ciertas resistencias en la cultura escolar tradicional, puesto que las estrategias conducentes a incentivar reflexión y apropiación en los alumnos, no les garantiza el control del ritmo de aprendizaje por igual para todos y la reproducción precisa de ciertos contenidos. Los límites flexibles implican también revisión de las prácticas y de los estilos de control de la organización implementada en la escuela y en el aula. y esto lleva a remirar las caracterizaciones que tienen de sus alumnos, sus familias y sus prácticas para guiar mejor a los más lentos y condiciones culturales iniciales más limitantes.

3.2. Evaluación de resultados e impacto del P900

En la evaluación más reciente del Programa de las 900 escuelas:(Santiago Consultores, 2000)²⁸ sobre todas las variables involucradas en los insumos, procesos y resultados del programa también analizan los procesos de aula y su relación con aquellas.

La evaluación se realizó sobre la base de una muestra de 324 establecimientos y un total de 20 escuelas realizando ellas 80 observaciones de clases en 1^a y 4^a año básico.

El conjunto de prácticas pedagógicas de aula se categorizó en tres niveles de acuerdo a la coherencia que mostraban con algunos aspectos que emanan de las orientaciones del P900 y la reforma educacional: presencia de aprendizajes significativos, motivación que el docente despierta en los alumnos y alumnas, ambiente afectivo de la clase, métodos de control que emplea el docente, modalidades de evaluación que emplea y protagonismo de los niños en la clase.

Se observan avances importantes en las prácticas en términos de organización de la sala de clases y disposición para el trabajo colaborativo de los alumnos. Cerca de un tercio de las observaciones de aula se da una clara presencia de los indicadores de prácticas efectivas; en otro tercio estaban parcialmente presentes y en otro estaban ausentes. Al cabo de estos años, se señala que todas las salas están letradas.

En términos del inicio de la clase, se evidencia que las actividades de inicio no siempre cumplen el rol motivador o de introducción de la actividad y en muchos casos no se distinguen del desarrollo mismo de la clase. En la mayor parte de las clases observadas no hay actividad de cierre en tanto sistematización o evaluación de lo aprendido. También las situaciones de aprendizaje no siempre están enmarcadas en contextos significativos ni recogen la experiencia previa de los alumnos. Se dan pocos estímulos y refuerzos positivos.

La participación de los alumnos depende de la dinámica que fomente el docente. Las conductas de los docentes tienden a inhibir la puesta en juego de las potencialidades de sus alumnos en interacción con sus compañeros y que con el apoyo del profesor aprendan a aprender. En las situaciones en que el profesor corrige los errores, son pocas las veces que da posibilidades de que comprenda la corrección. También son escasas las acciones para desarrollar procesos

²⁸ Asesorías para el desarrollo- Santiago Consultores. Evaluación del Programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas de sectores pobres. Conclusiones y recomendaciones. Informe final integrado, Santiago 2000.

diferenciados o más personalizados y de evaluación formativa que apunten a la adquisición de competencias más que de contenidos. El tipo de interacción predominante es aquella centrada en el docente (preguntas, instrucciones, correcciones y otras) Domina la evaluación individual, la nota y ausencia de comprensión del error por parte del alumno Los docentes hacen un uso pasivo del material, esperando instrucciones y/o siguiéndolas, lo que muestra una comprensión insuficiente del material educativo y de sus formas de uso.

La observación del proceso de perfeccionamiento de los talleres a cargo de los supervisores indica que no se dan reflexiones técnico - pedagógicas que les permita a los profesores enfrentar los problemas del aula y priorizar en ellos la búsqueda de alternativas de acción. La forma de trabajo no incentiva ni prepara a los profesores para probar nuevas formas de enseñanza, y de interacción profesor - alumno. Tampoco se impulsa a compromisos respecto de sus prácticas de aula ni se evalúan en conjunto las acciones realizadas.

De acuerdo a estos evaluadores, la calificación de las prácticas no aparece asociada a las características de las escuelas (tamaño, dependencia, años de permanencia en el programa, gestión directiva, liderazgo del director, cualificación del taller de perfeccionamiento) Tampoco se asocia a las variaciones de los puntajes SIMCE que ha tenido la escuela. En una misma escuela hay observaciones que califican de coherente y de incoherente con el P900 y un mismo docente puede realizar una clase calificada de coherente en una asignatura y de incoherente en otra.

Los consultores señalan que existe mucho por avanzar en las prácticas pedagógicas que se dan al interior del aula, tanto en aprovechamiento de los recursos educativos como en la generación de situaciones de aprendizaje contextualizadas, estrategias metodológicas, tipo de interacciones entre docentes y alumnos, de ellos con sus pares y modalidades más complejas de evaluación. El P900 ha logrado importantes resultados y ha tenido influencia en la escuela, pero en lo que respecta a las prácticas de aula y proceso de aprendizaje de los alumnos, falta por profundizar y mejorar. El programa llegó a las escuelas, ha provocado cambios en ellas, pero no ha transformado los procesos que ocurren al interior del aula.

3.3. Prácticas pedagógicas y uso de recursos educativos

* El uso de materiales educativos en el Programa de las 900 escuelas

Entre 1996-97 el Programa de las 900 escuelas pidió a la Universidad Católica en conjunto con el CIDE una evaluación intermedia sobre la distribución, existencia y uso de materiales educativos distribuidos por del Programa.²⁹ En dicho estudio la parte cualitativa se centró en la observación de las prácticas pedagógicas con el fin de recoger el tipo de uso que hacen profesores y alumnos de los materiales educativos en el aula,³⁰ y su contribución a la prácticas de enseñanza y al aprendizaje.³¹ Así también se abocó a sondear tanto acerca del perfeccionamiento recibido sobre los materiales, como acerca de las necesidades de formación que están pendientes y son sentidas como importantes por los docentes.

1. Tipos de prácticas docentes con el uso de los materiales en el aula

Las observaciones de aula permitieron establecer una tipología de prácticas pedagógicas basada en la organización que los profesores hacen de la clase, las interacciones que promueven entre los niños y los aprendizajes que evocan con el uso de los materiales. Así las principales características de las tipologías descritas se resumen en las siguientes:

- **Tipología I.** Estas prácticas están centradas en producir un mismo tipo de aprendizaje poniéndose énfasis en el producto final que los alumnos deben lograr, bajo el control del profesor y con limitaciones a las interacciones entre los niños. Esta tipología predomina en el conjunto de observaciones, en el primer subciclo de enseñanza básica (1° y “2° grado) y en el área de lenguaje.
- **Tipología II.** En este grupo de prácticas, las clases se caracterizan por la introducción del material atendiendo a su carácter lúdico y de proximidad a las experiencias de los alumnos, para generar disposiciones para aprender, pero sin una intencionalidad explícita para lograr un aprendizaje determinado. No existiría un control por parte del profesor sobre el proceso y el producto del aprendizaje, dejándose bastante libertad para las interacciones entre los niños. Este tipo de práctica permite que se cumpla en parte uno de los objetivos del Programa, la entrada al aula del juego y la vida cotidiana para luego introducir los conocimientos formales. No obstante en estas prácticas no se establecen los puentes entre juegos, contenidos y procedimientos formales para aprender.

²⁹ Arzola, S., R. Vizacarra, C. Cardemil, M. Latorre, y J. Marfán. Distribución, existencia y uso de los materiales educativos entregados por el Programa de las 900 escuelas. PUC-CIDE, 1997.

³⁰ El Programa ha distribuido juegos, fichas de lectura y de problemas, rotafolios, Cuadernillos de caligrafía, Cuadernos para la lectura y la resolución de problemas libre de los alumnos, Cuadernos para el desarrollo de la expresión escrita y la autoestima de niños y niñas, calendarios, cuerpos geométricos, huincha de medir, calculadoras, tableros para multiplicar, cuerpos geométricos, billetes, etc. Algunos de estos materiales son para trabajo de grupo y otros para trabajo individual.

³¹ El estudio cualitativo se realizó en una muestra de 24 establecimientos distribuidos en seis regiones del país. En cada región se eligió un número de 4 escuelas que en la recolección de datos cuantitativos dieran indicios de uso de materiales educativos del Programa en sus aulas.

- **Tipología III:** En estas prácticas, el material educativo se usa en una clase organizada con una clara intencionalidad de enseñanza y aprendizaje: se dan instrucciones para proceder, se establecen pasos y etapas para favorecer el aprendizaje de los niños. El trabajo grupal con producto aparece en este tipo de clase dando cuenta de la riqueza de interacciones socio - cognitivas y cooperativas entre los niños. El material sería usado con un claro sentido mediador desde el aprendizaje concreto hasta el formal.

Predomina en los docentes con **práctica pedagógica tipo I**, la idea de que los materiales contribuyen a desarrollar comportamientos sociales en los niños, a entretenerlos y a reforzar los contenidos escolares. La principal crítica de estos profesores a la propuesta metodológica del Programa estaría relacionada con el trabajo grupal, puesto que dificulta el control de la clase por parte del docente.

El discurso de los profesores de la **tipología II** se centra en destacar la contribución de los materiales en la socialización de los niños a través del trabajo grupal, percibiéndolo como un facilitador del intercambio entre ellos. También valoran este material por su potencial estimulador para el aprendizaje de contenidos.

Por último, los docentes de la **tipología III** destacan la contribución de los materiales en el aprendizaje de los alumnos como un recurso para acceder a los contenidos formales desde aspectos concretos y el juego. Además reconocen que facilitan el aprendizaje de aquellos que tienen dificultades y activan el desarrollo de habilidades del pensamiento y de la autoestima de los niños y las niñas.

En cuanto a los sentidos que perciben los niños con respecto al uso de los materiales por parte de los profesores, declaran que sus profesores los utilizan con fines de entretención y de relajación.

En relación con el sentido que tienen los materiales para sus aprendizajes, los niños destacan tres tipos de características y/o ventajas de los materiales:

- Los materiales sirven para aprender los conocimientos escolares con mayor facilidad.
- Los materiales sirven para entretenerse, esto dado el colorido, formato y libertad de uso con que se les ofrece.
- Los materiales sirven para desarrollar habilidades sociales y de pensamiento.

En relación con el perfeccionamiento en torno al uso de los materiales y orientaciones pedagógicas del Programa, que este no se ha dado en forma sistemática en todas las regiones. En los casos en que el perfeccionamiento se ha dado en forma sistemática, se aprecia una explícita nostalgia por el estilo de formación que se ofreció en los tres primeros años del Programa. Este estilo se caracterizó por contar con la guía y orientación del supervisor en visitas periódicas a la escuela, la preparación de clases para experimentar el uso de los materiales en relación con las sugerencias pedagógicas más importantes y el intercambio de experiencias entre los profesores participantes de una misma escuela y/o con otras. En el presente, este estilo y los intercambios docentes, están prácticamente ausentes de las prácticas actuales de supervisión. Así, en algunos casos, se señala y rechaza abiertamente el carácter de “lección dictada” y abstracta que toma el perfeccionamiento cuando llega a ocurrir. Señalan la importancia de retomar ese estilo y de

incorporar a los nuevos profesores y de extenderlo a los niveles y grados siguientes, para asegurar una mayor coordinación pedagógica sobre la base de criterios compartidos al interior de la escuela.

En síntesis, los materiales del Programa provocan por sí mismos actividad cognitiva y socio - cognitiva en los niños, dejando claramente visible el sentido de activación que anima su creación y producción. Hay avances en las prácticas en el sentido que el juego, la manipulación y la experiencia propia de los niños en este sentido forma parte de los procesos del aula. También se observan prácticas que incorporan los materiales dentro de una organización para aprender en forma individual y colectiva. No obstante, en el conjunto de clases observados todavía predomina el trabajo individual de los alumnos, está ausente la relación de los aprendizajes con las experiencias y saberes previos de los niños sobre los contenidos nuevos, así como también la comunicación de los objetivos de aprendizaje a lograr y su aplicación.

En general hay una fuerte falencia y carencia en los profesores, tanto sobre el manejo teórico que requiere el tratamiento de las relaciones conceptuales y de procedimientos implicadas en la enseñanza de los contenidos, como de los procesos de aprendizaje a favorecer en el aula para que se dé una apropiación de conocimientos significativos y de diversas maneras de aprender.

Los materiales son un recurso adecuado, pero insuficiente si no se sustenta en el saber *enseñar para aprender* y para *aprender a aprender*. Sin embargo, para que se establezcan los puentes necesarios que ayuden a los niños a apropiarse de los contenidos formales, se requiere de una práctica docente sólidamente apoyada en los marcos teóricos que sustentan la enseñanza del lenguaje y de las matemáticas, así como de la intencionalidad pedagógica dirigida a provocar en el aula los procesos adecuados para el desarrollo de las competencias generales y específicas que demanda el dominio paulatino de estas áreas. El perfeccionamiento de los profesores en el Programa y el uso de recursos en el aula tiene posibilidades de incidir en cambios necesarios, a condición de cumplir con las características señaladas.

* **El uso de textos escolares en la educación básica**

A contar de 1992 tal como se ha señalado en la introducción, el Ministerio a través del programa MECE inició la distribución de textos escolares para cada niño de 1° a 4° básico para lograr en 1999 la distribución de textos y extender la biblioteca de aula para todos los alumnos de la enseñanza básica gratuita. En 1997, el ministerio encargó al CIDE y la Universidad Católica una evaluación acerca de esta línea.³²

³² Latorre, M., C. Cardemil, Celedón, F., por CIDE; Leiva, D., S. Ritterhaussen, E. Rodríguez y M. Rivero, por la PUC. Evaluación del uso de textos escolares y Bibliotecas de aula en escuelas subvencionadas de enseñanza básica del país. Ver también en Leiva, D., S. Ritterhaussen, E. Rodríguez, Cardemil, C. Y Latorre, M. El texto escolar. Una alternativa para aprender en la escuela y en la casa. MINEDUC, PUC, CIDE, Santiago, 2000.

En este estudio se buscó conocer la opinión de docentes y directivos respecto a la política general de textos y bibliotecas de aula del Ministerio de Educación, así como recoger y sistematizar información relativa al uso, aplicación, pertinencia y valor otorgado a los textos escolares y bibliotecas de aula distribuidos en las escuelas subvencionadas del país.³³

Los docentes valoran el texto señalando que facilita su labor docente. Asignan importancia y utilizan el texto fundamentalmente como apoyo metodológico, en especial por las actividades propuestas para el trabajo con los alumnos y de éstos en forma independiente.

Por su parte los alumnos del primer sub-ciclo, señalan que les gusta usar el texto, pero que aprenden más en la clase que estudiando con el libro. Los alumnos tercero y cuarto declaran que el uso que ellos dan al libro es *para leer y estudiar, para las pruebas o los controles* y que usan preferentemente el texto de ciencias integradas y de castellano.

En las observaciones de clases del primer ciclo, se pudo constatar que los profesores asumen un rol centrado en la administración de las indicaciones del libro y su uso dentro de la clase es para mantener la disciplina de los niños mediante la realización de una o varias actividades, para realizar un producto (completación de frases, dibujos, etc.) ocupando todo el tiempo de la clase. Al mismo tiempo, dado el número de alumnos por curso, el texto es usado especialmente como instrumento de control de la clase y de homogeneización del aprendizaje de los niños.

Las profesoras toman el libro de texto como eje de la clase y si los textos no ofrecen un foco integrador de las actividades, las clases aparecen para el observador, como una sucesión de actividades caóticas por su falta de sentido e intencionalidad pedagógica. En general, pasan de una actividad a otra y los profesores del ciclo no muestran la intención de introducir a los alumnos en el contenido del aprendizaje. El aprendizaje que se propone no se relaciona con situaciones de la vida de los niños, no se recogen los saberes ni experiencias de los alumnos en relación con el tema de aprendizaje, no se activan los conocimientos previos de los alumnos, ni se ofrecen nexos para permitir a los alumnos establecerlos.. Tampoco se registran actividades destinadas a guiar a los niños en el uso del texto y otras fuentes que les permitan explorar, investigar e informarse sobre los temas tratados. Sobre algunos temas de las clases observadas los textos sugieren algunas actividades interesantes de organizar en la sala, pero estas no son aprovechadas por los profesores.

Los alumnos siguen las instrucciones del profesor y tratan de realizar lo que se les solicita, aprisionados en un proceso repetitivo, reproductivo e irrelevante para el desarrollo de habilidades cognitivas, expresivas y socioafectivas. En todas las clases del ciclo se observa que los niños asisten con sus textos, los cuidan y se interesan por las actividades que contienen. Pero las interacciones del aula no permiten percibir lo que los niños están aprendiendo, qué les provoca curiosidad y lo que saben sobre ellos.

³³ El estudio se realizó en las regiones Primera, Décima y Metropolitana, alcanzando un total de 224 escuelas. Se aplicaron cuestionarios a 15.529 alumnos, a 2.193 profesores y 242 directivos docentes, pertenecientes a escuelas municipales/urbanas, municipales rurales, particular subvencionadas urbanas y particular subvencionadas rurales de las regiones mencionadas. En el estudio cualitativo se observaron clases en 14 establecimientos y se realizaron entrevistas grupales e individuales a los profesores de dichas escuelas.

A diferencia de los textos del primer ciclo, los de del segundo ciclo, contienen unidades de contenidos específicos en cada una de las áreas de aprendizaje. En ellos se intenta hacer accesibles los conceptos, definiciones y relaciones, mediante esquemas o recuadros que destacan algunos aspectos a modo de síntesis y aclaraciones, para ayudar al aprendizaje autónomo de los alumnos.

Los alumnos del segundo ciclo básico aprecian los textos como un recurso de consulta frecuente, y para completar temas que no han visto en la clase.

En las clases del segundo ciclo, los profesores usan los textos para apoyar la sistematización de los contenidos, para realizar y asignar actividades o ejercicios, así también para ejemplificar conceptos, reconocer fórmulas, términos o imágenes y como recurso de estudio para la preparación de evaluaciones por parte de los alumnos.

Los alumnos señalan que el dictado del libro es una práctica bastante frecuente y copia de la materia en el cuaderno, lo que indica una importante falta de renovación de las prácticas docentes.

Se observó que tanto los textos, como las clases de Matemática y Castellano en especial, no logran interesar a los niños en el aprendizaje del lenguaje y las matemáticas. La formalización que se hace con los contenidos de estas asignaturas, la falta de relación con los intereses de los niños y con la significación que tienen en la vida personal y social, influyen en esta desmotivación.

En ninguna clase el contenido es un estímulo para que los alumnos reflexionen en voz alta y con otros en torno a los conocimientos que tratan. No se observan formulaciones de hipótesis, anticipaciones, relaciones que los alumnos puedan hacer a partir de los contenidos ofrecidos por el texto.

Tal como en el primer ciclo, los profesores y profesoras en general no crean nexos entre los temas y las experiencias de los alumnos, no promueven comunicaciones que lleven a un proceso de reflexión, sencillo, rico preciso ni en el plano personal ni en el dialógico. Por el contrario se estimula el hablar en coro y dar una respuesta única.

Dentro de los recursos distribuidos por el Ministerio, los textos escolares para los alumnos y los profesores aparecen como medios centrales para la enseñanza y el aprendizaje. En su conjunto ayudan a los profesores a conocer mejor los contenidos que tienen que transmitir y a implementar actividades para favorecer la aplicación y ejercitación. Facilitan en los alumnos la realización de actividades que colaboran con la estimulación y desarrollo de habilidades. Sin embargo, en la sala de clases el uso que se promueve es casi el de un pretexto para introducir una actividad. La introducción y manejo rutinario y descontextualizado que hacen los profesores de este recurso señala la debilidad de sus prácticas y la necesidad de enriquecerlas introduciendo el conocimiento de las posibilidades que ofrece para impulsar aprendizajes y el desarrollo de capacidades de nivel superior.

Conclusiones y sugerencias

La política educativa ha puesto el acento en las condiciones de los establecimientos y del sistema educativo para provocar procesos pedagógicos significativos en el aula y estimular la instalación de procesos sociales que permitan cuestionar la discriminación y selectividad que hace de la escuela una agencia cómplice de la reproducción de clases sociales.

Los esfuerzos efectuados, han considerado la satisfacción de importantes requerimientos para superar las deficiencias que según las investigaciones estarían vinculadas a los bajos rendimientos. La dotación de insumos no sólo ha tenido en cuenta las necesidades de los establecimientos en infraestructura (reparaciones, ampliaciones, e incluso construcción de nuevos edificios para la JEC) y recursos materiales, (libros de texto, juegos y materiales educativos) sino también, se ha ofrecido orientaciones, apoyo y alternativas para que las escuelas desarrollen su propia autonomía en función de metas y objetivos propios para las poblaciones atendidas. Pero además, ha realizado importantes avances en lo que se refiere al tratamiento de la profesión, considerando el aumento paulatino de salarios, asignaciones por perfeccionamiento y condiciones difíciles, premiando los avances logrados (SNED), abriendo alternativas para contrastar, ampliar y actualizar sus conocimientos y experiencias (Pasantías, Diplomados, Perfeccionamiento fundamental, etc.)

La revisión efectuada muestra bien que desde los orígenes de los estudios de Chile sobre prácticas de enseñanza, se mantienen importantes debilidades relacionadas con el manejo de los aprendizajes de los alumnos. Se diría que enseñar y aprender son a menudo, dos procesos paralelos, donde hay poca claridad de los docentes para sustentar prácticas coherentes y convergentes con los objetivos de aprendizaje a alcanzar.

Los estudios últimos y las evaluaciones también consignan prácticas de enseñanza vinculadas a representaciones positivas sobre los niños, que organizan las actividades y el uso de recursos en función del desarrollo de habilidades y apropiación de contenidos significativos en la sala de clases; otras, abren espacios para la estimulación y el interés por aprender de los alumnos en uno de los programas focalizados, (sistematizado en el presente trabajo). No obstante, en la mayoría de los casos, los niños provenientes de familias pobres o de escasos recursos se encuentran inmersos en contextos escolares donde las prácticas de aula tienden a disminuir sus posibilidades de aprendizajes relevantes sustentadas en expectativas y representaciones limitantes sobre sus condiciones socioculturales y económicas

Las orientaciones introducidas por los programas, tales como: valorizar la cultura propia de los alumnos y sus familias, reconocer saberes iniciales, acoger sus intereses, estimular su participación, ofrecer contextos significativos, fomentar su creatividad incluso en la apropiación de contenidos duros, proponer aprendizaje cooperativo efectivo, apoyar mediaciones con materiales y textos, introduciendo contenidos propiciados por los programas y guiándolos en la búsqueda de nuevas informaciones, etc., etc., no logran penetrar la concepción de enseñanza de los docentes, alterar las forma de construir caracterizaciones sobre los alumnos ni hacerse cargo de sus procedimientos y resultados.

A nuestro juicio, la política educativa tiene pendiente una mayor atención a los procesos de formación continua destinada a los profesores, considerando la persistencia de los resultados que surgen de los estudios sobre las prácticas de aula y los requerimientos que impone el éxito la política de equidad con calidad y la reforma curricular. Se constituye un imperativo poner atención a los cambios para mejorar los procesos pedagógicos porque los profesores que están en el sistema público son la mayoría (84,5%) y mayoritariamente tienen todavía bastante tiempo de permanencia en el sistema. De ellos depende más del 89% de los alumnos que están en este sistema.

Las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje en el aula hablan de la insuficiencia del estilo de perfeccionamiento que perdura hasta hoy día. No atiende las reales necesidades en términos de vacíos de conocimientos en las áreas del saber que tienen que enseñar, tampoco sobre las estrategias didácticas, los estilos y formas de relación para crear condiciones para aprender y formas de evaluar los avances y dificultades de los alumnos. No se considera suficientemente, los procesos y proyectos personales e institucionales del desempeño de los profesionales y no se les ofrece un espacio de formación donde los principios que colaboran con el aprendizaje significativo estén presentes en sus propios aprendizajes de adultos, En fin, en la mayoría de los casos, el perfeccionamiento no se dirige al trabajo con ellos de los factores más duros de la cultura escolar que reconstruyen y reproducen, con sus expectativas, sus representaciones, modos de proceder y las consecuencias político- sociales de ellos.

Las investigaciones nacionales e internacionales subrayan una y otra vez que el perfeccionamiento de los profesores no muestra relación con mejores logros en los alumnos, (Schiefelbein y Farrel 1982), (Arancibia, (1988, 1995, op. cit), en especial, porque se dan predominantemente bajo el paradigma de mera transmisión de conocimientos y no de su construcción con los propios actores (Filp, et al, 1982, Edwards, 1994).³⁴

Las sugerencias que emanan de los diversos estudios, destacan la necesidad de proveer de orientaciones pedagógicas más claras que apunten a los aprendizajes esperados en los sectores de aprendizaje, para alinear a los docentes más claramente en el marco curricular y con los programas de estudio. (García Huidobro, 2000, op. cit) Desde ahí, modificar sus representaciones pasivas y entregarles modalidades prácticas para que puedan llevarlas a cabo con sus propios alumnos pues a los maestros se les está pidiendo que apliquen métodos que no conocen en la práctica. Es necesario capacitarlos con métodos personalizados de enseñanza y con técnicas más activas que con el predominio de conferencias (Schiefelbein, E. Y P Schiefelbein, 2000).³⁵

³⁴ Schiefelbein , E. Y J. Farrel, Eighth years of their lives. IDRC, Otawwa, Canadá; Filp, J., Cardemil, C y Donoso, S. El rol de resultados de investigación educacional en el desarrollo profesional de profesores: un taller experimental. Santiago, CIDE 1982; Edwards, V. Los paradigmas comunicativos en la formación docente. En: Sepúlveda, J (edit.) Educación Media y perfeccionamiento docente. La Visión de los que están a cargo. CPU, Santiago 1994.

³⁵ Schiefelbein, E. y P. Schiefelbein. Determinantes de la calidad ¿Qué falta mejorar? En *Perspectivas en política, economía y gestión. Volumen 4, N° 1, 2000. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Departamento de Ingeniería Industrial.*

Los cambios en el aula implican a todo el contexto escolar y tiempos que a nuestro juicio, las disposiciones de la reforma no toman suficientemente en cuenta. Se vio como la flexibilización de límites exige la constante revisión de acuerdos de toda la escuela para que se vayan instituyendo prácticas a favor de los aprendizajes considerando las diferencias culturales y personales de alumnos, docentes y familias. Un perfeccionamiento que quiere incidir en ello tiene que considerar un plazo suficiente para la experimentación, el acompañamiento, el análisis y la disminución de las resistencias en los actores implicados. Un ejemplo muy interesante lo han dado los diplomados conducidos por CIDE- PIIE y la UCL, los que a pesar de preparar a profesores de distintas escuelas y regiones, por el diseño, modalidad y tiempo intensivo de la formación, logra cambios significativos en las prácticas docentes de los maestros y maestras participantes que se desempeñan en el primer ciclo de enseñanza. (Alvarez, F y C. Cardemil, 2001).³⁶

Dentro de los actores necesarios de considerar en la formación continua tiene que considerarse a las familias y atender sus necesidades de colaboración educativa con sus hijos y con ello potenciar el capital cultural del hogar. (Arancibia, 1995, op. cit) Una forma de hacerlo ha sido la participación de la familia en experiencias conjuntas con los docentes, en torno a objetivos, metas de aprendizaje, metodologías de aula y sentidos y formas de apoyo al alcance de las familias. Esto genera diálogos reales y efectivos entre profesores y padres, madres y da lugar a nuevas representaciones entre la escuela y la familia. (Cardemil, C., y Latorre, M., 1997; Alvarez, F edit.) 2000.)³⁷

El cambio de representaciones tiene que involucrar también a los directivos, en tanto líderes y jefes de sus unidades educativas. Ellos tienen que hacerse cargo de la conducción pedagógica del establecimiento y ser capaces de poner las decisiones administrativas al servicio de los cambios que se requiere en sus profesores y para lograr mejores aprendizajes de sus alumnos. En este mismo sentido hay que destacar que la involucración de los responsables de departamentos y corporaciones de educación, en la formación continua y el seguimiento, la cual resulta muy relevante para impulsar los cambios que se requieren en la cultura escolar de los establecimientos a su cargo. (Cardemil y Latorre, op. cit. 1997; García Huidobro, 2000, op. cit.) En este caso la formación debe dirigirse a cambiar la representación de la administración de las escuelas gratuitas como gasto, a la representación de su administración y procesos como inversión. (Cardemil, C., G. Guerrero, F. Maureira y R. Carbone, 2000).³⁸

Puede que la formación inicial con los programas de mejoramiento lleve al sistema escolar contingente de maestros y maestras muy conscientes de su papel y muy preparados para ejercerlo. Pero los profesores aislados, por sí mismos no provocan el cambio que se busca cuando entran al sistema escolar. Más bien la cultura al interior de los establecimientos tiende a absorberlos y hacerlos funcionales a sus prácticas. La formación continua tendrá que seguir buscando la inclusión de miradas críticas, de experimentación de alternativas de análisis sobre lo que sustenta la práctica, para asegurar el camino hacia los cambios necesarios y deseados.

³⁶ Alvarez, F y C. Cardemil. Formación continua para el desarrollo profesional de los docentes de enseñanza básica. 46 th World Assembly. Teacher Education and Challenges of Change. International Council on Education for Teaching (ICET) MINEDUC, 2001.

³⁷ Cardemil, C. y M. Latorre. Procesos y Resultados del Programa “Aprender es Dulce” Informe final, CIDE, 1997; F. Alvarez (edit) Articulación, otro paso hacia la calidad. CIDE, 2000.

³⁸ Cardemil, C., Guido Guerrero, Fernando Maureira, col. de R. Carbone. Mecanismos de Funcionamiento de la descentralización Educativa y Clima Organizacional del los Establecimientos Municipalizados: Factores determinantes de la calidad de sus aprendizajes. Políticas 2000. Santiago CIDE