

TEORÍAS SUBJETIVAS EN DOCENTES DE UNA ESCUELA DE BAJO RENDIMIENTO, SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL ALUMNO

DAVID CUADRA MARTÍNEZ

Resumen:

En este artículo se presenta un estudio descriptivo interpretativo de teorías subjetivas en profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje de alumnos de una escuela con bajo rendimiento. Para ello se emplea una metodología cualitativa y se trabaja con seis profesores(as) de educación básica municipal que imparten clases en un curso de cuarto año básico de la región de Atacama, Chile. Los principales hallazgos sobre la enseñanza-aprendizaje revelan teorías subjetivas simples, con una estructura argumentativa compuesta por variables sentidas, predominantemente, como incontrolables, lo que se asocia en cierto nivel con prácticas pedagógicas que podrían llevar a bajos resultados. En la discusión se presenta un marco comprensivo de las escuelas con baja eficacia, ubicando el pensamiento del profesor como una variable necesaria para entender sus resultados.

Abstract:

This article presents an interpretative descriptive study of teachers' subjective theories on teaching and student learning in a school with low performance. Qualitative methodology was employed for the study and work was carried out with six fourth-grade teachers from a municipal elementary school in the region of Atacama, Chile. The main findings on teaching/learning reveal simple subjective theories, with a structure of arguments based on variables that are felt to be predominantly uncontrollable, associated to a degree with pedagogical practices that could lead to low results. The discussion presents a comprehensive framework of schools with low effectiveness, positioning the teacher's thinking as a necessary variable for understanding results.

Palabras clave: pensamiento, subjetividad, profesores, proceso enseñanza aprendizaje, eficiencia académica, Chile.

Keywords: thinking, subjectivity, teachers, teaching/learning process, academic efficiency, Chile.

David Cuadra Martínez es coordinador del Proyecto de Integración Escolar de la Comuna. Departamento de Administración de Educación Municipal, Comuna de Tierra Amarilla, III región, Chile. Villa La Viñita III, Avenida Costanera Sur 1688, Copiapó, III región, Chile. CE: cuadradaavid2@hotmail.com

Introducción

Desde 1990, en Chile inicia un nuevo proceso de reforma educativa, cuya meta central consiste en el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. Los requerimientos sociales que exige dicha transformación son tres: el desarrollo de las tecnologías de la información, la internacionalización y el avance del conocimiento científico y tecnológico (Cox, 2001).

La necesidad de formar personas flexibles con capacidad de adaptación frente a los acelerados cambios sociales es evidente, y aquí destaca el concepto de formación, que va mucho más allá de la sola entrega de contenidos. Para esta gran meta, la reforma educacional se estructura con base en cuatro ámbitos fundamentales de políticas: el financiamiento de la educación, la formación docente, los contextos y procesos educativos y la búsqueda de consensos políticos sobre los cambios de esta dimensión social (Cox, 1997).

Como se puede observar, el proceso de enseñanza-aprendizaje así como la formación del profesor son integrados como factores clave para la reforma educacional, esperando que a través de su mejoramiento se haga posible la formación de personas con mayor capacidad de adaptación frente a los rápidos cambios que afectan la sociedad de hoy.

A pesar que hay una serie de logros asociados con la reforma, éstos se refieren predominantemente a la implementación de determinadas medidas. No obstante, cuando se evalúan los resultados de aprendizaje, se observa que aún son insuficientes y no alcanzan los estándares internacionales (Arellano, 2001; Swope, 2001).

Si bien se asume que existe una serie de variables asociadas con estos resultados, hoy más que nunca se encuentran mayores evidencias sobre el impacto que puede tener la formación del profesor en el aprendizaje del alumnado. Avalando este último punto, la evaluación de la calidad educativa realizada por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) de 2007 encontró una correlación positiva entre los resultados de estas pruebas y los de la evaluación docente: los estudiantes de escuelas básicas municipales que cuentan con mayor cantidad de profesores con buen desempeño obtienen puntajes más altos en el SIMCE (Ministerio de Educación, 2008).

En línea con lo anterior, Fullan (2002a) identifica como variable clave para el mejoramiento educativo al profesor, explicando que el éxito de

cualquier innovación educativa dependerá de la comprensión que tengan los docentes de los significados de dicho programa. Toda innovación debe ser considerada como parte de un universo de significados y los actores educativos no pueden ser ubicados como meros adoptantes (Fullan, 2002b).

Siguiendo este planteamiento e inserto en el paradigma de investigación del pensamiento del profesor se puede establecer, en algún nivel, una relación entre lo que los docentes piensan y sus prácticas educativas (Jiménez y Feliciano, 2006). De esta manera, es posible decir que lo que ellos piensan acerca de la enseñanza-aprendizaje tiene alguna relación con sus prácticas pedagógicas y, por tanto, con los resultados.

Esta interrogante es factible de ser abordada desde las teorías subjetivas, definidas como similares a las científicas, que poseen supuestos organizados interdependientemente y que las personas emplean para explicarse el mundo y su propio comportamiento, aplicándolas y probándolas en la vida cotidiana (Flick, 2004).

Así, se ha determinado el siguiente problema de estudio: ¿Cuáles son las teorías subjetivas que los docentes de un cuarto año, de una escuela municipal básica con bajo rendimiento, tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje y la relación de éstas con las prácticas pedagógicas? Como objetivo general se busca describir e interpretar dichas teorías de los profesores. En forma específica se presentan los siguientes objetivos:

- 1) describir la manera en que los profesores(as) caracterizan la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos de cuarto año básico;
- 2) identificar las explicaciones que presentan acerca del tipo de enseñanza que imparten;
- 3) identificar las explicaciones que tienen sobre el nivel de aprendizaje logrado por estos alumnos; y
- 4) analizar los posibles efectos que tienen las teorías subjetivas de enseñanza y aprendizaje en las prácticas educativas de los profesores.

En cuanto a la pertinencia y relevancia del estudio es preciso mencionar que el develar las teorías subjetivas docentes sobre el proceso enseñanza-aprendizaje se constituye en un aporte que permitiría complementar los actuales modelos de formación docente inicial y/o continua, a la vez que proporciona evidencias que posibilitan enriquecer los modelos explicativos de la eficacia educativa y, más específicamente, de aquellas instituciones

escolares que no han logrado los niveles de efectividad deseados, dado el mínimo de estudios desarrollados al respecto (Murillo, 2008).

Finalmente, no se puede dejar de mencionar que mediante este tipo de estudio es posible conocer la mirada subjetiva del docente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, actor educativo que ha sido señalado como una de las principales variables asociadas con los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Marco teórico

Un nuevo enfoque para la enseñanza

La forma de entender la enseñanza ha cambiado desde la década de los ochenta. De un paradigma predominantemente positivista, que ponía como centro de interés el establecer las variables asociadas con una enseñanza capaz de producir aprendizajes efectivos, se ha pasado a otro de tipo hermenéutico, que pone como foco los significados subjetivos que tienen los propios actores sobre la misma (Bolívar, 2004).

Junto con esta nueva forma de entender la enseñanza, las sociedades modernas exigen de las instituciones educativas la formación de personas con capacidad de adaptación a los rápidos cambios sociales. En este último punto, ya no es el aprendizaje de contenidos o conocimientos lo que se demanda que enseñen las escuelas, sino la formación integral del alumno, considerando el aprendizaje de valores, el desarrollo emocional y cognitivo, el pensamiento crítico así como las capacidades para buscar, someter a juicio y utilizar la gran cantidad y variedad de información de las nuevas sociedades del conocimiento.

Reflexionar sobre la enseñanza resulta especialmente relevante puesto que si bien las corrientes teóricas sobre el mejoramiento y la eficacia educativos plantean un modelo comprensivo mucho más amplio del impacto que pueden tener las escuelas en el aprendizaje del alumnado, el factor enseñanza siempre figura como una de las variables clave para el mejoramiento y la eficacia.

De igual manera, las reformas a la educación incluyen, en algún punto, al proceso de enseñanza y contienen en la base supuestos sobre el conocimiento que se debe tener de la misma. Así, encontramos que las políticas educativas ponen como pieza clave de los resultados de aprendizaje a la formación docente. Aquí se discute la manera de profesionalizar la enseñanza, de elevarla a un rol y estatus social de mayor importancia, a la vez

que se busca algún tipo de intervención que permita definir y operar el conocimiento de ésta (Shulman, 2005).

El modelo de enseñanza que la reforma educacional chilena impulsa podría ser considerado como hermenéutico reflexivo donde, según la taxonomía propuesta por Davini (1995, citado en De Lella, 1999), la enseñanza es una compleja actividad que depende del contexto sociocultural en que se desarrolle, requiere de una constante toma de decisiones y resolución de problemas, de forma práctica y creativa, por parte del docente, por lo que se necesitan profesores con capacidad de juicio crítico y autonomía. La profesionalización docente se considera una prioridad, poniendo el acento en los procesos reflexivos sobre la propia práctica para llevar a cabo su labor.

No obstante, en lo concreto, el impacto de la macropolítica educativa sobre las micropolíticas de las escuelas no está exento de problemas, produciéndose un desequilibrio entre ambas, particularmente en aquellos establecimientos que menos logros tienen en el aprendizaje (Raczynski y Muñoz, 2007).

Como uno de los factores presentes en las escuelas no efectivas, básicamente figura una interpretación de imposición de las políticas educacionales: éstas son sentidas como impuestas desde afuera, descontextualizadas a la realidad de la escuela y como medidas de presión (Volante y Müller, 2006).

Desde estos hallazgos, es pertinente el abordaje de los significados que los propios actores tienen acerca de cualquier innovación educativa. De hecho, Fullan (2002a) advierte del fracaso de cualquier intervención mientras no se considere la participación activa de los docentes, los significados que tienen sobre la innovación y la comprensión del programa.

Pareciera ser, entonces, que lo que los profesores piensan, creen o conocen sobre los procesos educativos tiene alguna relación con las prácticas educativas y, por lo tanto, con los resultados. Este es el principal planteamiento que sustenta este estudio y promulga el paradigma de investigación del pensamiento del profesor.

El proceso de aprendizaje

Dentro del campo de competencias que debe poseer el profesor se encuentra aquella relacionada con el análisis y diagnóstico necesario que permita identificar el nivel de aprendizaje logrado por el alumno en determinado

ámbito. Además, es imprescindible determinar la manera en que logrará producir el aprendizaje planificado y para esto requiere tener un dominio de las teorías de aprendizaje humano que, en definitiva, representan una fuente de estrategias, conocimientos, explicaciones y técnicas de instrucción verificadas que deben aplicarse en función de la particularidad educativa (Ertmer y Newby, 1993).

En términos generales, actualmente encontramos tres grandes posiciones teóricas sobre el aprendizaje: *a)* conductismo, *b)* cognitvismo y *c)* constructivismo.

Conductismo

Muchos de los supuestos y características de esta corriente son aplicados en el ámbito educacional. El aprendizaje se produce por la asociación entre un estímulo determinado y una respuesta dada por la persona; las respuestas seguidas por un refuerzo tendrán mayor probabilidad de presentarse en el futuro, mientras que aquellas seguidas por un castigo se extinguirán. Desde el punto de vista educativo, en el proceso de enseñanza los estímulos ambientales son fundamentales, se evalúa al alumno para determinar el nivel en que se iniciará la instrucción e identificar los refuerzos y castigos más efectivos. Durante todo este proceso quien aprende tiene un rol pasivo.

Cognitvismo

Esta corriente pone el acento en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de estructuras mentales. El aprendizaje se relaciona más bien con los cambios en los estados de conocimiento y en los procesos cognitivos. Uno de sus efectos más revolucionarios en el ámbito educativo es la consideración del rol activo del estudiante en su proceso de aprendizaje. La enseñanza debe estructurarse de tal forma que el alumno sea capaz de establecer una relación entre lo que ya sabe y el nuevo conocimiento, esto es, que el aprendizaje sea significativo y, para ello, el profesor debe ser capaz de ayudarlo a que logre conectar esta nueva información con los esquemas mentales existentes. Lo anterior implica que el docente debe comprender que cada alumno trae consigo experiencias distintas, conocimientos diferentes que se deben tener presente si se quiere que éste aprenda, además de determinar la manera más efectiva de conectar la nueva información con los esquemas mentales previos.

Constructivismo

Desde este modelo se considera que el aprendizaje consiste en la construcción de significados que lleva a cabo la persona a partir de sus experiencias, lo que le permite realizar interpretaciones de la realidad. Como parte de los principios aplicados en el campo educativo se encuentran: la consideración de que para producir aprendizajes es necesario situar al alumno en contextos naturales y significativos, en donde las habilidades sean tanto aprendidas como aplicadas; el rol activo del estudiante en la aplicación de lo aprendido y en la construcción de significados; la presentación de la información de variadas maneras y por medio de distintas experiencias; el desarrollo de habilidades para resolver problemas y hacer un uso efectivo de la información; el acento que se debe poner en la transferencia de lo aprendido a otros contextos y la consideración de que el papel de la enseñanza consiste en mostrar a los estudiantes cómo construir significados y, al mismo tiempo, cómo evaluar y actualizar estas construcciones.

Mejoramiento de la eficacia educativa

Como una reacción lógica a la sociología crítica de la educación, que posicionaba a la escuela como una institución incapaz de generar cambios sociales, sobre todo frente a las desigualdades sociales, y le asignaba el rol de mera reproductora de la estructura social, surgen los movimientos de la eficacia y el mejoramiento educativos. Básicamente, mediante esta corriente de estudio se han recabado cada vez más evidencias de la capacidad de la escuela para generar aprendizajes en sus alumnos, aun frente a las condiciones sociales adversas que puedan enfrentar muchas instituciones educativas.

A partir de la década de los noventa, ante la necesidad de encontrar respuestas sobre la mejora de la calidad de la educación, ambos movimientos se unen para formar lo que ha sido denominado mejoramiento de la eficacia, cuyo propósito es hacer evidente el camino para lograr mejoras en los resultados de las escuelas en términos de aprendizaje de los alumnos y, al mismo tiempo, mostrar cómo seguirlo. En definitiva, se pretende una complementariedad entre teoría y práctica. Hoy en día, como factores de mejora de la eficacia escolar se proponen (Murillo, 2004):

a) Contexto: se plantea que el contexto educativo influye claramente en la mejora de la escuela. Dentro de éste se asume que dicho mejoramiento se encuentra fuertemente sujeto al contexto sociopolítico educativo de su país. Se señalan además tres grandes factores asociados con este proceso:

presión para la mejora, recursos para lograrla, y la existencia de metas educativas.

b) Centro educativo: como elementos asociados con la mejora de la eficacia se enuncian algunas condiciones que debe presentar la escuela, entre otras: una actitud positiva frente al cambio, una organización escolar que lo facilite; misión, visión y objetivos compartidos; implicación de los padres y alumnos en el proceso educativo; y una planificación del proceso de mejora.

c) Aula-profesor: considera la motivación, comprensión e implicación de los docentes en los programas de mejora; estrategias que posibiliten retroalimentación al profesor acerca de su desempeño; la formación del docente; así como el abordaje que se haga del currículum, elementos que actúan como factores asociados con el mejoramiento de la eficacia.

Dentro de este último punto, la evidencia actual muestra cada vez con mayor fuerza la estrecha relación entre la formación docente y los logros en términos de aprendizaje.

El paradigma de investigación del pensamiento del profesor

Desde la década de los setenta hasta la fecha, el paradigma de investigación del pensamiento del profesor ha ido cobrando auge, actualmente existen varias corrientes de estudio. Jiménez y Feliciano (2006), en una revisión bibliográfica, identifican los conceptos más empleados por los distintos autores, a la vez que los agrupan en cinco grandes dominios según las bases epistemológicas: lo *científico como conocimiento* implica el estudio de constructos personales, metáforas y concepciones; el dominio *creencia como conocimiento* agrupa a creencias y teorías implícitas; el *contenido como conocimiento* considera el conocimiento del profesor en varias áreas, como la materia, lo pedagógico, el currículum, los estudiantes y el contexto educativo; la *práctica como conocimiento* supone el estudio de las perspectivas y los conocimientos práctico, profesional y reflexivo; mientras que *las teorías implícitas del modelo socioconstructivista* abordan las teorías implícitas de los docentes.

Las teorías subjetivas como corriente de investigación

Clark y Peterson (1990, citados en Catalán, 2004) presentan una taxonomía que agrupa tres dominios que estudian el pensamiento del profesor: la planificación docente, los pensamientos y decisiones interactivas y las teorías

y creencias. Las teorías subjetivas son ubicadas por los autores dentro de este último dominio.

Para Flick (2004), las teorías subjetivas comparten supuestos epistemológicos y teóricos que pueden ubicarse como parte del interaccionismo simbólico; básicamente, los que sustentan el estudio estas teorías, según este mismo autor, son:

- Las personas en su vida cotidiana desarrollan teorías sobre el funcionamiento del mundo y sus actividades.
- Las teorías desarrolladas por las personas son aplicadas y evaluadas en las actividades del diario vivir.
- La estructura lingüística de estas teorías se asemeja al de las teorías científicas y sus argumentos se organizan interdependientemente.

Las teorías subjetivas son definidas como construcciones personales explicativas, implícitas o explícitas, con una estructura lingüística argumentativa del tipo causa efecto, que permiten interpretar el mundo así como el propio comportamiento; son de carácter individual y se vinculan con lo social tanto en su comunicación como en su formación (Catalán, 1997). Se les asigna una función central en la persona, en la medida en que permiten explicar, predecir y orientar el comportamiento (Groeben, citado en Aristegui *et al.*, 2004).

Algunos estudios de teorías subjetivas en educación

Con respecto a estos estudios, citamos una investigación desarrollada por Catalán (2004), sobre teorías subjetivas, acerca de la formación inicial de educadoras de párvulos, de formadores(as) de una institución de educación superior chilena. En ese trabajo se observa que, dependiendo del tipo de jornada laboral docente, se presentan diferencias en la interpretación de la forma en que se desarrolla la formación inicial de educadoras de párvulos. Básicamente, los profesores con mayor tiempo de contratación declaran conocer el programa de formación, poseen explicaciones sobre sus elementos básicos, identifican obstaculizadores y facilitadores, a la vez que han desarrollado expectativas de éxito para la formación, situación que se observa en menor grado en aquellos que laboran contractualmente por horas.

En términos generales, se considera que el programa de formación inicial promueve la investigación, participación y formación práctica, a la

vez que afecta positivamente el lenguaje de los alumnos. Al mismo tiempo, se identifican facilitadores y obstaculizadores del proceso formativo, en donde estos últimos provocarían sentimientos y reacciones negativas incidiendo en una baja participación y una evaluación menos positiva, lo que Catalán –a modo de interpretación de segundo orden– integra en la siguiente teoría subjetiva: los problemas de administración, prestación de servicios y tipo de contratos obstaculizan los elementos básicos del programa, generándose sentimientos que reducen la participación, lo que a la vez conlleva a juicios evaluativos menos positivos sobre el mismo. Por otro lado, los elementos facilitadores permiten contrarrestar el efecto de los obstaculizadores, abriendo posibilidades y promoviendo acciones del cuerpo docente, particularmente sobre las variables que son identificadas como controlables.

Finalmente, la investigación advierte sobre la presencia predominante de juicios descriptivos y una escasez de teorías subjetivas, las que se situarían más bien en un nivel preteórico, resaltando la relevancia de incorporar procesos de reflexión colectiva como medio para desarrollar teorías subjetivas más complejas.

Por otro lado, Fox (1983, en Jiménez y Feliciano, 2006) distinguió dos tipos de teorías implícitas en docentes universitarios acerca de la enseñanza y el aprendizaje: *a) simples*, que se caracterizan por contener explicaciones sencillas sobre ambas actividades, a la vez que establecen una relación limitada entre ellas, y enfatizan en una postura directiva del docente en la enseñanza; y *b) desarrolladas*, que integran explicaciones más elaboradas sobre la enseñanza y aprendizaje, estableciendo relaciones complejas entre ambas actividades y situando al estudiante en un rol directivo en su aprendizaje.

Procedimiento

Diseño

La investigación se basó en un diseño descriptivo-interpretativo, con el propósito de realizar descripciones densas y detalladas del fenómeno de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Se utilizó la metodología cualitativa, caracterizada por ser inductiva, por considerar al sujeto de estudio y su contexto de manera holística, así como los efectos que puede producir el propio investigador sobre los sujetos estudiados. Se busca interactuar con ellos de la manera más natural

posible y comprender el fenómeno analizado desde el marco de interpretación de los propios actores (Taylor y Bogdan, 1987).

Sujetos

Los sujetos de investigación fueron seis profesores(as) de una escuela municipal básica de la región de Atacama, Chile, que imparten clases en cuarto año básico. La unidad de análisis quedó determinada mediante un muestreo de tipo intencionado. Se seleccionaron docentes de cuarto año básico, dado que este curso es uno de los grados escolares sometido a mediciones de rendimiento académico mediante el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, instrumento aplicado por el Ministerio de Educación de nuestro país, que permite a la escuela contar con un diagnóstico de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes durante el primer ciclo básico. Por otro lado, la escuela se caracteriza por presentar bajos puntajes en las diversas evaluaciones del SIMCE que se han realizado, lo que permite clasificarla como de bajo rendimiento.

La escuela tenía una matrícula de 595 alumnos para 2007 y en ella se imparten los niveles de educación preescolar y básica. El grupo socioeconómico de los niños es medio bajo, los apoderados¹ tienen entre 9 y 10 años de estudio con un ingreso económico mensual de entre 296 y 379 dólares, y entre 37.5 y 60% de los alumnos se encuentran en situación de vulnerabilidad social.

Los resultados del SIMCE 2007 revelan bajos puntajes: 238 puntos en lenguaje y comunicación, 222 en educación matemática y 225 en comprensión del medio natural, los que se han mantenido desde 2006 y se encuentran 16, 24 y 25 puntos abajo del promedio nacional, respectivamente. Al comparar estos datos con cien escuelas de similares características, la que estudiamos se ubica en los lugares 50 para lenguaje y comunicación, 56 para educación matemática y 62 para comprensión del medio.²

Las asignaturas impartidas por los profesores son Lenguaje y comunicación, Inglés, Educación matemática, Comprensión del medio natural, social y cultural, Estudio y comprensión de la naturaleza, Estudio y comprensión de la sociedad, Educación tecnológica, Educación artística, Educación física, Orientación y Religión, además de clases de educación diferencial para el grupo con menores resultados. La tabla 1 muestra las variables que caracterizan a este grupo de profesores.

TABLA 1
Características de la unidad de análisis

Variables	Núm. de docentes
Rango de edad	
21 a 31	1
32 a 41	0
42 a 51	0
52 y más	5
Sexo	
Hombres	2
Mujeres	4
Situación contractual	
Menos de media jornada	0
Media jornada	0
Entre media jornada y jornada completa	6
Años de experiencia en docencia	
Menos de 5 años	1
6 a 10 años	0
11 a 15 años	0
16 y más años	5

Procedimiento de recolección de datos

Se solicitó autorización a la unidad educativa para desarrollar la investigación y la colaboración a los profesores. Se les explicó la finalidad del estudio: “conocer la forma en que ellos caracterizan y entienden el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos de cuarto año básico que atienden”.

Se organizó un grupo de discusión en las instalaciones de la escuela con la participación de los seis docentes y con una duración de dos horas y media, el procedimiento se registró audiovisualmente.

El grupo de discusión es una técnica de investigación social que trabaja con producciones lingüísticas generadas por un grupo de personas, donde

por medio de la interacción se va construyendo un discurso social que le otorga sentido y organización a la práctica social y regula el comportamiento. Para que surja el discurso social se construye un ambiente en donde los participantes discuten sobre una temática definida (Delgado y Huyeres, 1998). Inicialmente se utilizó un cuestionario breve para los profesores con la finalidad de recabar datos demográficos que permitieran describir la unidad de análisis, además de focalizar el tiempo destinado al grupo de discusión en el tema central de este estudio, logrando así una mayor eficiencia.

Asimismo, para el grupo de discusión se empleó una guía temática que permitió orientar la discusión en torno al problema de estudio, considerando los siguientes temas:

- ¿Cómo caracterizarían la enseñanza y aprendizaje de los alumnos(as) del cuarto año básico que atienden?
- ¿De qué manera relacionan la enseñanza dada a los alumnos de cuarto básico, con los resultados obtenidos en términos de aprendizaje?
- ¿Por qué se ha empleado este tipo de enseñanza?
- ¿Cuáles son sus explicaciones frente al nivel de logro obtenido por estos alumnos?
- ¿De qué manera se podrían optimizar los resultados obtenidos?

Durante el grupo de discusión se emplearon tres estrategias comunicativas (Flick, 2004): la entrada en la conversación, para iniciar la discusión grupal; la incitación general, que permite obtener mayor información sobre el tema; y la incitación específica, que profundiza la comprensión mediante interacciones por parte del investigador en donde resume, retroalimenta e interpreta la información proporcionada por los participantes, a la vez que confronta las contradicciones. Los datos obtenidos fueron grabados audiovisualmente, y posteriormente transcritos.

Procedimiento de análisis de datos

Los datos se procesaron mediante el análisis de contenido propuesto por la *grounded theory*. De esta manera, se aplicó el siguiente procedimiento de codificación (Strauss y Corbin, 1990 citado en Iñiguez y Muñoz, 2004):

Codificación abierta: la información se nombra o etiqueta buscando reducirla a categorías más generales, empleando para ello el método com-

parativo constante. Los datos sometidos a análisis son frases, oraciones y textos del grupo de discusión.

Codificación axial: en esta etapa de análisis se construyen categorías o clases que agrupan al conjunto de códigos obtenidos, empleando para ello el método comparativo constante. De lo anterior resulta un conjunto de categorías representativas de los códigos y del problema de investigación: *a)* significados docentes acerca del aprendizaje, *b)* significados docentes acerca de la enseñanza, *c)* teorías subjetivas docentes acerca de la enseñanza, *d)* teorías subjetivas docentes acerca del aprendizaje, y *e)* aprendizaje del alumno y eficacia educativa.

Codificación selectiva: En esta etapa de análisis se asignan una o más categorías como núcleo o dimensión que agrupa a un conjunto de ellas relacionadas entre sí. Al mismo tiempo, se establecen relaciones entre categorías que permiten comprender el fenómeno de estudio.

Hallazgos

Significados docentes sobre la enseñanza

Se presentan interpretaciones sobre las metodologías de enseñanza, particularmente de las planificaciones curriculares; el comportamiento escolar del alumno, el rol del apoderado en la escuela y el profesor(a) jefe de curso.

Con respecto a las planificaciones curriculares, los profesores expresan que en la escuela se enseñan las asignaturas sin ninguna conexión con el resto de los ramos. Plantean la necesidad de implementar un sistema de trabajo en equipo en donde cada docente propicie la interdependencia e interacción entre éstas. Al mismo tiempo, consideran como base de toda planificación al diagnóstico pedagógico, proceso que ellos no realizan ya que atribuyen la responsabilidad de esta función principalmente a la unidad técnica pedagógica.

En cuanto al comportamiento escolar de los alumnos, los docentes los caracterizan como poco disciplinados, lo que limita la enseñanza y donde el grupo familiar y los apoderados son los principales responsables de remediar esta situación. Consideran la necesidad de modificar el proyecto educativo institucional y consignar en él normativas y reglas más estrictas para los apoderados a modo de estrategia que permita una mayor participación y compromiso en la disciplina de sus hijos(as).

El profesor jefe es señalado como el protagonista en los resultados del aprendizaje de los alumnos; mientras los docentes que enseñan el resto de

las asignaturas denominadas no fundamentales consideran tener un bajo impacto en el aprendizaje:

S1: El grueso de toda la situación la tiene el profesor jefe, por ejemplo lenguaje... si los otros tienen apenas unas horas...

Significados docentes sobre el aprendizaje

Se evidencian interpretaciones en los profesores sobre el tipo de aprendizaje que es preciso desarrollar en los alumnos, las condiciones para que éste se produzca, el rol del docente y la familia en este proceso y las características de los estudiantes que aprenden.

Los profesores señalan que el tipo de aprendizaje que se debe promover es el significativo,³ otorgándole un mayor estatus respecto de los otros tipos de aprendizaje que puede desarrollar una persona. No obstante, este concepto no incluye la formación integral del alumno, puesto que se señala como requisito de este proceso tener adquiridas las habilidades sociales,⁴ madurez social⁵ y habilidades para aprender a aprender.⁶ El rol del docente es vinculado, principalmente, con la enseñanza de conocimientos, designando al grupo familiar la labor de desarrollar en el niño los requisitos señalados para el aprendizaje.

Junto con lo anterior, los profesores hacen una valoración negativa del grupo de estudiantes de la escuela. Básicamente, los consideran inmaduros y son muy pocos los catalogados como “buenos alumnos”:

S1: [...] de un curso de 30 alumnos habrá uno o dos que realmente son independientes y que tienen las facultades y capacidades para poder decir: “este niño tiene aprendizajes de calidad...”

S6: Yo lo que veo es que los niños [...] tienen una edad social inferior que no están aptos para este aprendizaje tan formal como el que está estructurado dentro de los planes.

Las interpretaciones señaladas podrían asociarse, en algún grado, con una orientación a la acción del docente que:

- 1) sólo busca desarrollar aprendizajes significativos y descarta otras formas de aprendizaje;
- 2) no enseña estrategias de aprender a aprender;

- 3) no busca desarrollar la madurez social;
- 4) no busca desarrollar habilidades sociales; y
- 5) enseña principalmente contenidos o conocimientos.

Teorías subjetivas docentes acerca de la enseñanza

Las prácticas educativas son significadas con las siguientes teorías subjetivas:

- a) si no se realizan acciones diagnósticas que permitan identificar el estilo de aprendizaje del alumno, entonces no habrá avance;
- b) si la escuela no diagnostica el avance logrado por el alumno durante el año escolar anterior y sólo se basa en los contenidos mínimos obligatorios, entonces, el niño no avanzará ya que se le enseñará desde un nivel de aprendizaje que no tiene; y
- c) si los profesores de asignaturas no fundamentales enriquecen sus metodologías, tendrán bajo impacto ya que la principal responsabilidad en el aprendizaje se encuentra en la profesora jefe, que realiza asignaturas fundamentales.

S4: ...es superficial lo que uno ve [el profesor de asignatura denominada no fundamental en el alumno], es poquito lo que vemos al alumno..., una horita no más [...] tenemos una influencia menor [...] es la profesora jefe la central aquí [...] entonces tenemos poca influencia.

Las teorías subjetivas señaladas presentan en su estructura argumentativa causas que son sentidas como incontrolables por los docentes, ya que implican una serie de acciones cuya responsabilidad es atribuida al sistema escolar y fuera de su propio alcance.

Particularmente relevante parece ser la teoría subjetiva que pone como eje del logro en el aprendizaje del alumno al profesor jefe de curso, disminuyendo la implicación que tiene el resto de los docentes en los resultados. Se puede observar, además, una teoría subjetiva que, en su estructura argumentativa, considera causas que los maestros perciben como controlables, es decir, estas acciones son parte de su rol docente y al mismo tiempo está dentro de su alcance influir sobre ellas.

Por otra parte, las planificaciones de los docentes no se adecuan a las características y necesidades de los alumnos, por ello hay bajos resultados en el aprendizaje del alumno:

S1: Es que la planificación no está acorde a la realidad del niño, así no aprende.

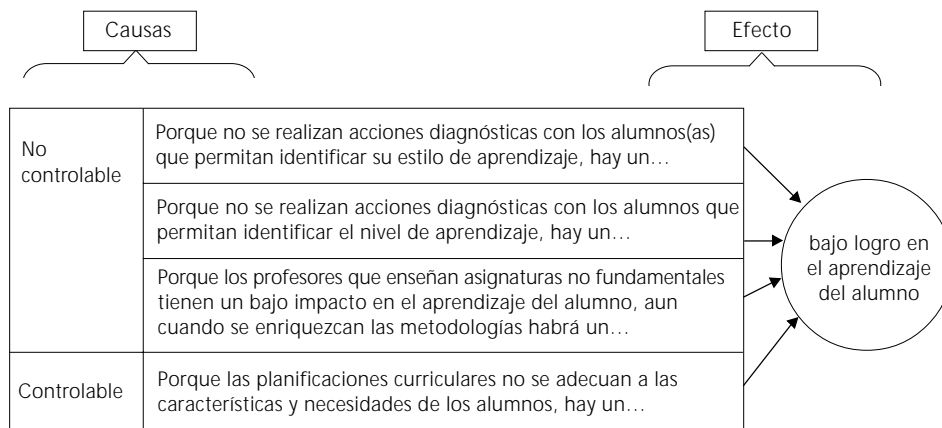
S6: Si hay un desfase como tú ves... de un año... obviamente es que tú estás planificando para otro niño y no el que tienes tú... creo que esto no es para ellos... entonces el nivel de ellos es inferior...

Se apunta aquí a la baja pertinencia de las planificaciones curriculares, que explicarían los bajos resultados en los aprendizajes.

En general, las teorías subjetivas docentes acerca de la enseñanza poseen en su estructura argumentativa causas que se perciben como poco controlables. Lo anterior podría asociarse con una orientación a la acción docente en donde se autoatribuye una baja responsabilidad en los resultados de aprendizaje obtenidos por el grupo que se atiende, posicionando como principal responsable del bajo logro al sistema educacional chileno y al profesor encargado de curso, disminuyendo así el grado de esfuerzos desplegado para la adquisición de mejores aprendizajes (diagrama 1).

DIAGRAMA 1

Teorías subjetivas de los docentes acerca de la enseñanza



Teorías subjetivas acerca del aprendizaje

Se identifican algunas teorías subjetivas sobre el aprendizaje de los alumnos que pueden ser descritas como controlables o no, lo que depende de si la(s) causa(s) que contiene la estructura argumentativa de la teoría subje-

tiva sobre el aprendizaje es considerada por el docente como manejable o todo lo contrario. Los profesores poseen las siguientes teorías subjetivas controlables sobre el aprendizaje:

- a) si el alumno no relaciona los contenidos aprendidos, entonces este aprendizaje se pierde;
- b) si a un estudiante se le enseña de acuerdo con el estilo de aprendizaje que presenta, entonces éste aprenderá; y
- c) si se mejoran las metodologías de enseñanza, entonces mejoraremos los resultados en los aprendizajes de los alumnos.

S2: Veo que ellos no interrelacionan lo que aprenden y así se les olvida... no captan.

S6: Creo que mientras nosotros no hagamos un diagnóstico así tan acabado de los niños y dándonos un tiempo como para conocer a cada uno de los niños, nosotros no vamos a avanzar porque ahí es donde están los estilos de aprendizaje que nosotros no los conocemos...

Las teorías subjetivas de los docentes sobre el aprendizaje que pueden catalogarse como no controlables son:

- a) como en el hogar de los alumnos se presenta un bajo interés en la escuela, entonces ellos tienen el mismo desinterés, lo que conlleva a bajos resultados;
- b) dado que los niños tienen una baja asistencia a clases presentan un bajo rendimiento;
- c) los alumnos de cuarto grado tienen un bajo desarrollo de la madurez social por ello no logran acceder a los aprendizajes de asignaturas fundamentales;
- d) porque los alumnos de cuarto son indisciplinados no se les puede enseñar adecuadamente;
- e) el curso de cuarto grado es heterogéneo, por lo que presenta bajos resultados en los aprendizajes;
- f) los alumnos pertenecen a un contexto deprivado social y culturalmente por eso hay bajos resultados en sus aprendizajes; y
- g) los alumnos no ingresan a cuarto básico con las competencias de aprender a aprender y habilidades sociales suficientes por lo tanto hay bajos resultados en sus aprendizajes.

S3: “Si nosotros aquí tuviéramos la ayuda de los apoderados detrás de estos niños, a lo mejor no estaríamos hablando de esto, me entiende, entonces aquí, lamentablemente, la familia es muy fuerte en ese sentido de que no es valorado el profesor, entonces el mismo niño lo presiente y también actúa de la misma manera.

S4: [...] igual la falta de la asistencia [...], como digo, son veintiséis y hay veinte, veintidós, hoy día por ejemplo faltaron [...] como siete, siempre están faltando así [...] entonces esos niños son los que van quedando ahí..., rezagados, porque después vienen como pajaritos que no saben nada, no preguntan qué es lo que hay que hacer, el apoderado tampoco, entonces ahí es donde va quedando todo ese vacío...

El análisis de estas teorías subjetivas sobre aprendizaje permite identificar en su estructura argumentativa causas percibidas por el docente como incontrolables:

- *sociales*, esto es, la identificación de un contexto sociocultural deprivado que explica los bajos resultados;
- *familiares*, específicamente, un grupo desinteresado en el proceso educativo del alumno;
- *escolares*, haciendo referencia a la heterogeneidad del curso como factor que explica los bajos resultados; y finalmente,
- *individuales o del alumno*, considerando la inmadurez social y las habilidades de aprender a aprender como factores asociados a los bajos resultados en el aprendizaje.

En general, en cuanto al aprendizaje de los alumnos, en los docentes se presenta una mayor cantidad de teorías subjetivas no controlables y con una estructura argumentativa simple respecto de la compleja teorización científica existente sobre el fenómeno de aprendizaje (diagrama 2).

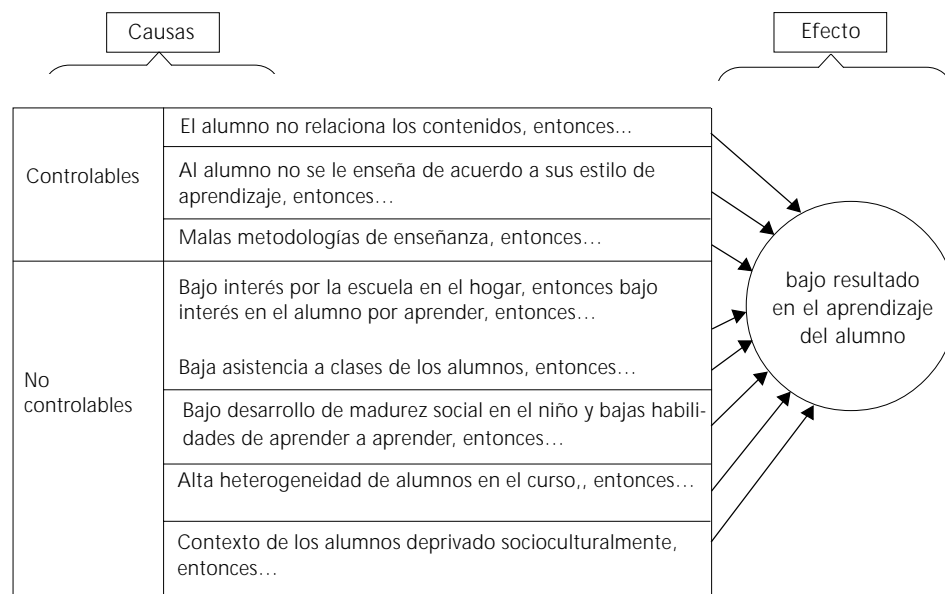
Con respecto a la orientación a la acción se puede establecer, en algún nivel, una relación entre estas teorías subjetivas y las prácticas educativas. Estas últimas podrían considerar un esfuerzo del docente por emplear metodologías de enseñanza orientadas a generar aprendizajes significativos y enseñar de acuerdo con los estilos de aprendizaje.

No obstante lo anterior, se presenta una mayor cantidad de teorías subjetivas no controlables que podrían afectar negativamente las prácticas del profesor. El factor motivación del alumno, el docente lo considera no controlable y de responsabilidad familiar; lo mismo ocurre con la asistencia a

clases, en donde ambos elementos son clave para lograr gestar aprendizajes en los niños, lo que podría implicar prácticas pedagógicas que no consideran estrategias que promuevan el buen funcionamiento de estas variables. De igual manera sucede con los factores de madurez social y de habilidades de aprender a aprender, los cuales representan una enseñanza que se inclina principalmente por los conocimientos o contenidos.

DIAGRAMA 2

Teorías subjetivas docentes acerca del aprendizaje de los alumnos



Finalmente, se señala un contexto deprivado socioculturalmente como variable externa y no controlable que repercute en los resultados. Esta es una causa que para los docentes tiene peso en los resultados, no obstante, no se considera la única causa ni la más importante.

Aprendizaje del alumno y eficacia educativa

La eficacia educativa está asociada con interpretaciones docentes que la relacionan de manera directa con el aprendizaje del alumno; esto es, una escuela es efectiva cuando logra que sus alumnos aprendan.

Con respecto a qué es preciso aprender y cómo hacerlo, se señalan como indicadores de eficacia: la generalización de los aprendizajes a todas las asignaturas y áreas de vida del niño, aprendizajes significativos, así como el desarrollo de la autonomía y de la capacidad para resolver problemas en la vida diaria, involucrando en este proceso activamente a los apoderados.

La mejor medida de eficacia corresponde a los avances de los alumnos en sus aprendizajes, tomando como parámetro el propio desempeño. Es un concepto incremental, donde la escuela pasa a ser comparada con sus propios resultados; se asume aquí que se es efectivo si se logra una diferencia positiva entre el rendimiento inicial y el final. Precisamente sobre este último punto, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación –que en Chile representa el estándar nacional de eficacia absoluta– es considerado por los profesores como un instrumento no pertinente para el tipo de alumnos que atiende la escuela, como una medida impuesta de baja utilidad, atribuyéndole una valoración negativa; no obstante, dado carácter obligatorio, es preciso preparar a los niños para enfrentar este proceso.

Estas interpretaciones pueden afectar de alguna manera las prácticas pedagógicas de los docentes, promoviendo una orientación a la acción en donde se busca enseñar aprendizajes prácticos, generalizables y útiles para la vida del niño, pero considerando como parámetro válido de eficacia un incremento en los resultados respecto del propio desempeño, sin tomar en cuenta la pertinencia política y social de estos avances.

S5: [...] Una escuela no puede medirse, es decir, estar pasando contenidos de acuerdo a lo que es el SIMCE, porque el SIMCE es al revés, es cómo está la escuela.

S1: Bueno según la visión mía en este minuto..., pasa a un segundo lugar el asunto del SIMCE.

S4: En este caso de cuarto, yo pienso que no podemos pensar en el SIMCE.

Como teoría subjetiva no controlable acerca de la eficacia educativa, aparece la siguiente: como el sistema social exige realizar una serie de funciones a los docentes, entonces el tiempo es insuficiente para obtener mejores resultados SIMCE:

S6: Pero también nosotros tenemos que ser [...] concientes de que nosotros dejamos muchas cosas de hacer, no porque no las queramos hacer sino porque nosotros [...] también el sistema nos va empujando, te pilla, también hay cosas...

Los bajos resultados en el SIMCE son explicados en virtud de las exigencias técnico-administrativas que el sistema educacional chileno impone al profesor, cuestión que les impide lograr mejores resultados.

Como teoría subjetiva controlable acerca de la eficacia educativa encontramos dos: *a)* si mejoramos el reglamento interno podemos aumentar el compromiso del apoderado y así impactar en los resultados de aprendizaje, y *b)* si mejoramos el compromiso del profesor y apoderado, entonces mejoramos los resultados:

S5: Hay que motivar a los apoderados..., hay que mejorar la relación con el apoderado [...] más motivación para los apoderados para que se comprometan con los niños..., esto mejora los resultados.

S6: Nosotros somos profesores [...] hay compromiso cuando uno quiere que los niños aprendan [...] no porque sean estos niños lo vamos hacer a media...

S3: Los quince mejores promedios son [...] detrás de ellos están los apoderados y la motivación que uno le entrega a todos los alumnos es por igual, yo pienso que todos lo hacemos de la misma manera pero, ¿por qué algunos lo logran y los otros no?, si uno ve los resultados de los niños que tienen los primeros lugares hay un compromiso del apoderado detrás de ellos.

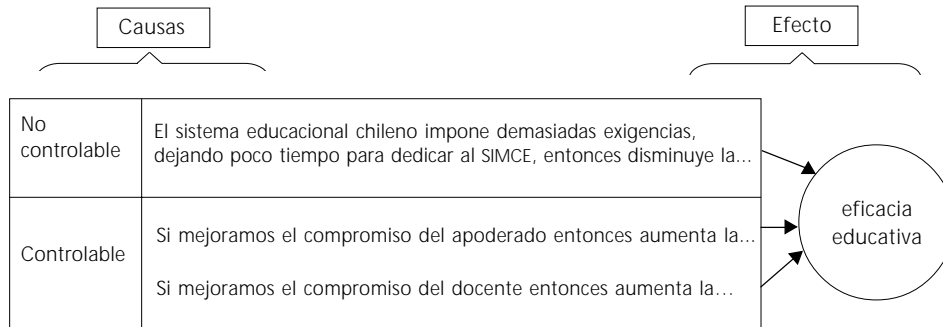
Aquí la eficacia educativa depende particularmente de causas afectivas: la motivación y compromiso de profesores y apoderados en el proceso educativo del alumno.

Se observa un mínimo de teorías subjetivas desarrolladas por lo docentes, las cuales se caracterizan por una estructura argumentativa simple en comparación con la compleja teorización científica actual sobre eficacia educativa.

En cuanto a la orientación a la acción, los docentes podrían desarrollar prácticas pedagógicas que apunten al mejoramiento de la eficacia, pero poniendo acento sólo en las causas señaladas, que si bien en su mayoría son sentidas como controlables, conllevaría a realizar grandes esfuerzos, pero con un bajo impacto (diagrama 3).

DIAGRAMA 3

Teorías subjetivas de los docentes acerca de la eficacia educativa



Discusión

Los hallazgos encontrados permiten dar algunas luces sobre las características de las escuelas que no han logrado la eficacia educativa deseada y necesaria, siempre que se considere como supuesto la posibilidad de extrapolar, a modo de hipótesis, estos resultados a unidades de análisis similares (Ruiz, 2003).

La primera reflexión se sitúa en torno a los supuestos de aprendizaje que sustentan la reforma educacional chilena (Cox, 1997). A nivel de macropolítica se explicita la necesidad de desarrollar aprendizajes significativos, propuesta que durante casi dos décadas de reforma educacional ha sido transmitida a la micropolítica de las escuelas, donde éstas buscan estrategias de enseñanza centradas primordialmente en este tipo de aprendizaje, por lo menos en el discurso, en desmedro de otros de igual valor. Como es prácticamente imposible lograr que todos los aprendizajes sean significativos, es muy probable que los docentes no reconozcan, conciente o inconcientemente, otras formas de enseñar y de aprender, trayendo consigo, por lo tanto, una desvalorización de lo que el alumno ha logrado mediante otras experiencias de aprendizaje.

En una época en que es urgente formar personas con capacidad de adaptación y transformación social, no se puede dejar de lado ningún modelo explicativo del aprendizaje, y los docentes deben ser capaces de decidir, reflexiva y críticamente, la forma de enseñar en función del contexto.

Otro de los puntos críticos relacionados con el mismo tema surge entre la definición de aprendizaje significativo y los estándares en términos de metas educativas nacionales e internacionales. En términos generales, la teoría

aprendizaje significativo plantea que este proceso se logrará cuando sea posible relacionar lo que el alumno ya sabe con lo que se pretende enseñar, no obstante, las políticas educacionales consideran cada vez más estándares para medir el logro en términos de aprendizaje (Volante y Müller, 2006). El conflicto surge aquí cuando el docente considera preferentemente el nivel de aprendizaje del alumno para iniciar la nueva enseñanza, en función de desarrollar aprendizajes significativos y, al mismo tiempo, éste se encuentra en un nivel insatisfactorio respecto de lo que exige el estándar. El choque se produce entre las medidas de eficacia, por un lado, la incremental –valorada y considerada como válida y pertinente por los docentes– y, por el otro, la absoluta del SIMCE, que es fuertemente rechazada.

Por otra parte, se presenta una tendencia a aplicar un modelo de enseñanza de tipo tecnocrático, centrado en el aprendizaje de contenidos y conocimientos, dejando en manos de otros actores sociales la formación integral. Lo anterior contrasta con las políticas educativas cuyas reformas se han producido precisamente por la necesidad de responder al requerimiento social de formar personas con capacidad de aprender a aprender y, en definitiva, de adaptación frente a los rápidos cambios.

Junto a lo anterior, el concepto de objetivos fundamentales verticales, empleado por el sistema educacional chileno (Ministerio de Educación, 2002), pareciera haber gestado la interpretación docente de la existencia de asignaturas más o menos fundamentales que otras, identificando los ramos de educación matemática y lenguaje y comunicación como prioritarias, y como generalmente es el profesor jefe de curso quien está a cargo de enseñarlas, le atribuyen la principal responsabilidad en la educación del alumno. Quienes imparten asignaturas denominadas no fundamentales consideran tener bajo impacto en el aprendizaje del niño. Es preciso mencionar aquí que los estudios de eficacia educativa señalan como una de las variables importantes de las escuelas con buenos resultados la articulación de la actuación de los diferentes agentes educativos y la colaboración entre ellos (Murillo, 2004). Se reconoce que en la formación del alumno deben participar todos los actores educativos.

En coherencia con el estudio de Volante y Müller (2006) sobre escuelas con alto y bajo rendimiento, los hallazgos de esta investigación también muestran que en éstas hay una tendencia a atribuir la baja eficacia educativa a variables consideradas externas, a la vez que se manifiesta una sensación de falta de control interno. Esto parece ser muy relevante ya que, en

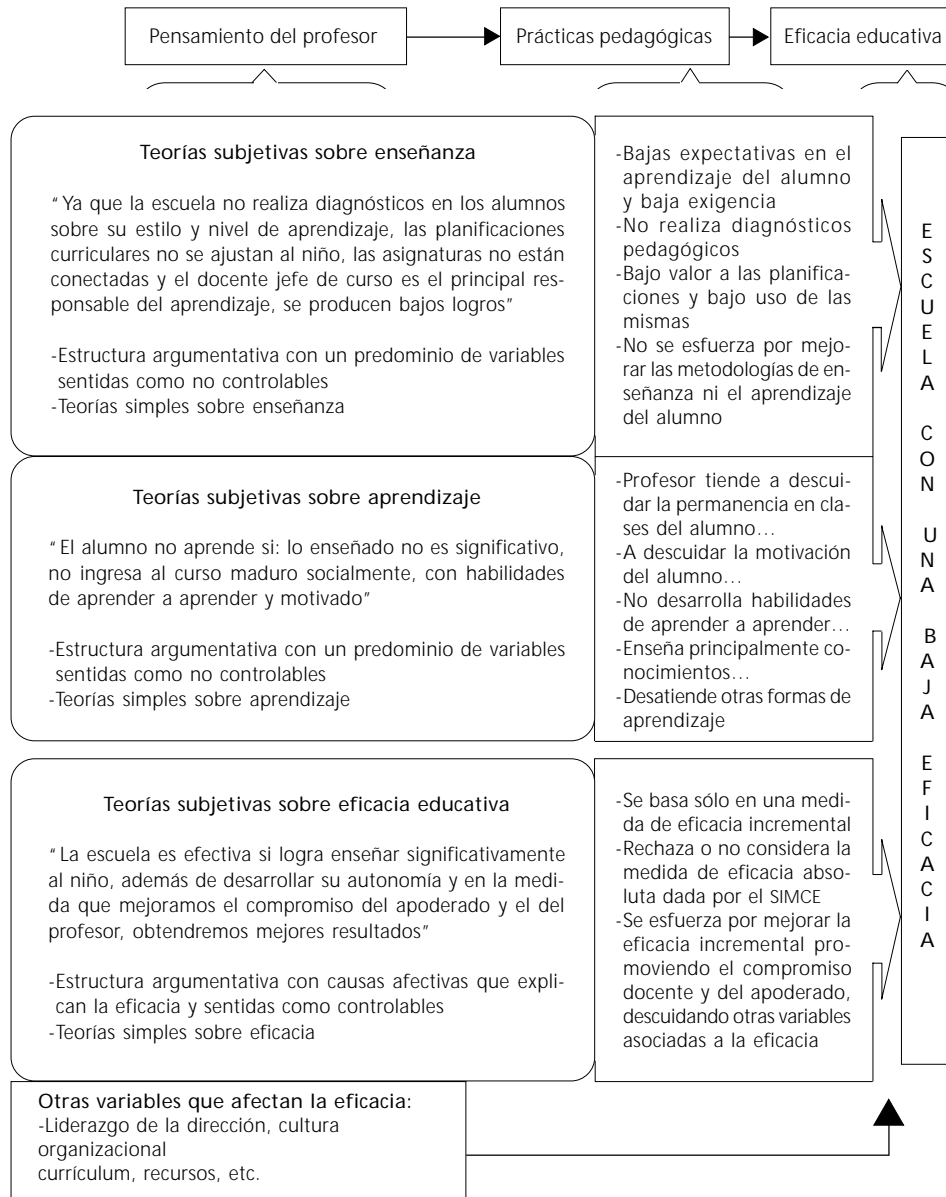
definitiva, implica la declaración explícita del cuerpo docente de la imposibilidad de revertir los resultados obtenidos.

Ligado con lo anterior se observa una conceptualización de eficacia que corresponde a la denominada incremental y una posición de disidencia con la principal medida de la calidad de la educación chilena, SIMCE, instrumento considerado por los profesores como poco útil e impuesto. El peligro de considerar solamente una medida de eficacia incremental en una institución educativa implica una disminución de la validez y confiabilidad del dato obtenido ya que no se sabe si el incremento o retroceso en términos de resultados de aprendizaje es o no estadísticamente significativo y, por tanto, consecuencia de las estrategias educativas o, en definitiva, se debe a un error de medición o al azar. Es conveniente mencionar que, dadas las exigencias sociales de hoy, también es necesario analizar la eficacia que pueda tener una escuela basándose en un estándar que permita compararla con otras, esto es, la eficacia absoluta; los resultados de la institución escolar a través del tiempo, es decir, si presenta logros sostenibles, condición denominada como eficacia longitudinal; la eficacia relativa, que permite establecer una comparación entre los resultados de la escuela y otras de similares características y el enfoque combinado de Edmonds, donde se agrega la exigencia de obtener logros de aprendizaje equitativamente entre los alumnos de una escuela (Fernández, 2003).

Es importante que los docentes comprendan la relevancia y pertinencia del uso de estas medidas. Al mismo tiempo, se requiere un marco comprensivo de la eficacia educativa que permita al docente entender los enfoques de este mejoramiento desde los hallazgos científicos actuales pero considerando, al mismo tiempo, la realidad institucional de ellos mismos.

Los hallazgos de esta investigación contribuyen a la comprensión del complejo fenómeno de enseñanza-aprendizaje dado en las escuelas de similares características a la estudiada, a la vez que permiten realizar algunas interpretaciones sobre el impacto que puede tener el pensamiento del profesor, específicamente las teorías subjetivas, en la eficacia de una institución escolar. El análisis aquí desarrollado constituye una evidencia más del peso que puede llegar a tener la formación docente en la eficacia de una escuela y alerta sobre la necesidad de desarrollar instancias de formación continua e inicial que propicien el abordaje activo y reflexivo del profesor de los modos en que se manifiestan sus prácticas de enseñanza y cómo éstas mantienen alguna relación con sus formas de pensar (diagrama 4).

DIAGRAMA 4

Modelo comprensivo de la eficacia educativa en unidades de análisis similares

Notas

¹ El término apoderado refiere al adulto (que puede ser o no un familiar) que asume la responsabilidad de apoyar el proceso educativo del alumno(a) en la escuela. Como parte de sus funciones se encuentra el asistir a reuniones escolares, proveer de materiales al alumno, enviarlo a clases, etcétera

² La taxonomía propuesta por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación agrupa los resultados obtenidos por los alumnos(as) en tres categorías: Nivel avanzado, para aquellos con puntaje igual o superior a 281 en la prueba de lenguaje y comunicación; igual o superior a 286 en la de educación matemática e igual o superior a 284 puntos en la prueba de comprensión del medio natural. Nivel intermedio, para los alumnos que obtienen entre 240 y 281 puntos en la prueba de lenguaje y comunicación; entre 232 y 286 en la prueba de educación matemática y entre 240 y 284 puntos para la prueba de comprensión del medio natural. Finalmente, un Nivel inicial para aquellos alumnos con un puntaje

inferior a 241 en la prueba de lenguaje y comunicación; inferior a 233 en la de educación matemática e inferior a 241 en la de comprensión del medio natural. A nivel nacional, el puntaje promedio obtenido por las escuelas para 2007 corresponde a 254 puntos en lenguaje y comunicación; 246 en educación matemática y 250 en comprensión del medio natural.

³ Los docentes mencionan aprendizaje significativo haciendo referencia a la teoría propuesta por D. Ausubel.

⁴ Habilidad social refiere al conjunto de habilidades que le permiten a la persona establecer relaciones interpersonales efectivas.

⁵ El término madurez social es entendido por los docentes como el conjunto de habilidades tanto de la vida diaria como sociales que otorgan autonomía a la persona.

⁶ Aprender a aprender implica un proceso metacognitivo en donde el alumno es capaz de tomar conciencia sobre cómo aprende y de esta manera decidir la mejor manera de hacerlo.

Referencias

- Arellano, J. (2001). "La reforma educacional chilena", *Revista de la CEPAL*, núm. 73, abril, pp. 83-94.
- Aristegui, R.; Reyes, L.; Tómicic, A.; Vilches, O.; Krause, M.; De la Parra, G.; Ben Dov, P.; Dagnino, P.; Echávarri, O. y Valdés, N. (2004). "Actos de habla en la conversación terapéutica", *Terapia Psicológica*, 22 (2), disponible en <http://redalyc.uaemex.mx> (consultado el 4 de septiembre de 2008).
- Bolívar, A. (2004). "El conocimiento de la enseñanza: explicar, comprender y transformar", *Salusvita* (Bauru, Brasil), 25 (1), pp.17-42.
- Catalán, J. (1997). *La profesión del profesor según las teorías subjetivas de los formadores*, tesis doctoral, Santiago: Facultad de Educación-Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Catalán, J. (2004). "Formación inicial de educadoras de párvulos: un estudio de caso desde las teorías subjetivas de formadores y formadoras", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 33, disponible en <http://www.rieoei.org/investigacion7.htm> (consultado el 12 de abril de 2008).
- Catalán, J. (2005). "Análisis de contenido en estudios de teorías subjetivas", trabajo presentado en el IX Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud.

- Universidad de Granada, España, disponible en http://www.ugr.es/~cmetodo/pdf/comunicaciones/catalan_ahumada.pdf (consultado el 12 de abril 2008).
- Cox, C. (1997). La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación, *Colección de estudios CIEPLAN*, núm. 45.
- Cox, C. (2001). "El currículum escolar del futuro", *Revista Perspectivas* (Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile), 4 (2), pp. 213-232.
- De Lella, C. (1999). "Modelos y tendencias de la formación docente", I *Seminario-taller sobre perfil del docente y estrategias de formación*, Perú: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Delgado, J. y Huyeres, J. (1998). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid: Síntesis.
- Ertmer, P. y Newby, T. (1993), "Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción", *Performance improvement quarterly*, 6 (4), pp. 50-72.
- Fernández, T. (2003). "Métodos estadísticos de estimación de los efectos de la escuela y su aplicación al estudio de las escuelas eficaces", *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), disponible en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n/Tabare.pdf> (consultada el 26 de septiembre de 2008).
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Morata.
- Fullan, M. (2002a). *Los nuevos significados del cambio en educación*, Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2002b). "El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje", *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6 (1-2), disponible en <http://www.redalyc.org> (consultada el 12 de agosto de 2008).
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*, 3ª ed., México: Ed. Mc Graw Hill.
- Iñiguez, L. y Muñoz, J. (2004). *Análisis cualitativo de textos: Curso avanzado Teórico / práctico*, disponible en <http://antalya.uab.es/liniguez/aula/grounded%20theory.pdf> (consultado el 07 de noviembre de 2007).
- Jiménez, A. y Feliciano, L. (2006). "Pensar el pensamiento del profesorado", *Revista Española de Pedagogía*, 233, pp. 105-122, disponible en <http://www.redalyc.org> (consultada el 04 de octubre de 2008).
- Ministerio de Educación (2002). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica*, Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2008). *Resultados nacionales SIMCE*, Santiago: Unidad de Currículum y evaluación- Ministerio de Educación.
- Murillo, J. (2004). "Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 319-259, disponible en <http://www.redalyc.org> (consultada el 23 de septiembre de 2008).
- Murillo, J. (2008). "Aportaciones y retos futuros de la investigación sobre eficacia escolar", *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en*

- Educación*, 6 (3), disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/editorial.pdf> (consultada el 30 de octubre de 2008).
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2007). "Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (3), disponible en <http://www.redalyc.org> (consultada el 16 de octubre de 2008).
- Ruiz, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*, 3ª ed., Bilbao: Universidad de Deusto.
- Shulman, L. (2005). "Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), disponible en <http://www.redalyc.org> (consultada el 16 de octubre de 2008).
- Swope, J. (2001). "La reforma educacional chilena" (reseña del libro editado por Juan Eduardo García-Huidobro), *Revista Perspectivas*, 4(2), disponible en <http://www.redalyc.org> (consultada el 16, 10, 2008).
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, España: Paidós.
- Volante, P. y Müller, M. (2006). "Cambios en el discurso sobre resultados de aprendizajes en escuelas de bajo rendimiento y alta vulnerabilidad social", *Revista Pensamiento Educativo*, 39 (diciembre).

Artículo recibido: 10 de noviembre de 2008

Dictaminado: 26 de febrero de 2009

Segunda versión: 20 de marzo de 2009

Aceptado: 3 de abril de 2009