

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

DOCENTES

Prácticas de enseñanza en sala de clase de contextos sociales vulnerables

Marco Antonio Villalta Paucar¹;
María Angélica Guzmán Droguett²

¹ Psicólogo, Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Chile, Escuela de Psicología. Av. Ecuador 3650 Estación Central, Santiago, Chile. villalta@tie.cl, marco.villalta@usach.cl

² Profesora de Filosofía. Doctora en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. mguzmadr@puc.cl

1 ANTECEDENTES PROBLEMATIZADORES:

La innovación educativa es un tema de amplia discusión hoy en día. Diversos teóricos han intentado definirla. No obstante, existe un problema central para su abordaje indagativo, y éste es que no existe un acuerdo unánime en su significado.

Los investigadores en el área tienden a diferenciar este concepto de los términos mejora o cambio, que –frecuentemente- son utilizados como sinónimos.

Existen ciertos acuerdos mínimos que avalan que la innovación, para ser identificada como tal, debe ser intencionada, permanente y colectiva. Intencionada, pues debe ser producto de una serie de acciones explícitas y sistémicas, definidas para el logro de propósitos específicos. Permanente, dado que hace referencia a una cierta instalación de nuevos escenarios, es decir, requiere de cierto grado de estabilidad y trascendencia en la institución educativa. Y, colectiva, por cuanto una verdadera innovación debiera estar al alero de un equipo de actores educativos concertados para su génesis y desarrollo.

Complementariamente, pareciese que la investigación en el área apunta a determinar que la innovación requiere de ciertos soportes favorecedores, tales como recursos oportunos, infraestructura adecuada y materiales didácticos enriquecidos, entre otros aspectos. Dicho de otro modo, pareciera que dichas propuestas parecen generarse en contextos cualitativamente favorables (instituciones con recursos –económicos o humanos-, existencia de trabajo colegiado, andamiajes profesionales, etc.).

De hecho, la literatura plantea que una de las innovaciones educativas más poderosas que se ha desarrollado en los últimos años, dice relación directa con la incorporación de TIC,s a la escuela, potenciando la generación de escenarios de aula enriquecidos pedagógicamente.

Esta situación debiera, por tanto, apuntar a que en los contextos más vulnerables, donde existe carencia en los distintos componentes antes citados, no es posible implementar acciones innovadoras.

Insertos en este marco de análisis, nuestro interés, entonces, radica en preguntarnos qué ocurre con la innovación en dichas realidades carenciadas. En otras palabras, ¿es posible hablar de innovación en instituciones que no cumplen con las condiciones mínimas para desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje?, y, en consecuencia ¿cuáles son las competencias profesionales de los docentes que están semantizando dichas innovaciones? El objetivo del presente estudio es analizar el discurso de un grupo de profesores sobre las competencias profesionales requeridas para enseñar en Liceos de contextos de alta vulnerabilidad social de Chile y develar, desde los discursos sobre la práctica, las perspectivas sobre innovación educativa que se construyen en dichos contextos.

2 ANTECEDENTES CONCEPTUALES

2.1 Concepto de innovación:

Como se mencionó previamente el concepto de innovación es polisémico, pero pareciera que en su delimitación la intencionalidad de construir algo nuevo que produzca mejora, es la constante de su definición. De hecho, algunos investigadores plantean que la innovación está íntimamente ligada a los procesos de selección, de organización y de utilización creativa y novedosa de los recursos disponibles, tanto humanos como materiales, para el logro de los propósitos previamente establecidos (Barraza, 2009).

Las innovaciones, entonces, pueden ser desarrolladas en distintos niveles de la institución educativa. Así, pueden ser enfocadas hacia el trabajo de aula, de la institución en general, y/o hacia ámbitos específicos de aprendizaje. Lo importante es que, independientemente del grado de cobertura que dicho proceso alcance, el propósito explícito es que los principales beneficiados con la innovación sean siempre los estudiantes, permitiéndoles un logro de aprendizajes más relevantes y pertinentes (Ríos y Reinoso, 2008).

Según algunos teóricos, la innovación, en tanto que proceso intencional, requiere de varias fases en su desarrollo. Así al interior de una mirada de interacción social, se identifican etapas tales como: Toma de conciencia, Interés, Evaluación, Ensayo y Adopción (Barraza, 2009). No obstante, se infiere que este enfoque se centra en el proceso de apropiación de la innovación, más que en la fuente de generación de la misma. Esta mirada es criticada por los más radicales, por cuanto funda su análisis en la difusión y convencimiento de los sujetos para desarrollar la innovación, y no en un enfoque mayormente autónomo, donde sean los propios actores educativos quienes piensen la innovación desde su génesis.

Por otra parte, el enfoque organizativo, asume la existencia de la Planificación, Adopción, Ejecución y Evaluación, como momentos constitutivos para la construcción y puesta en práctica del proceso innovador (Ferrández y Puente, 1992). Mientras que la perspectiva de solución de problemas, la asume como el proceso que se implementa a partir de las etapas de Valorización del docente, Diagnóstico, Apoyo del asesor externo, Apropiación y Motivación del profesor (Huberman, 1973). Éste último modelo ha sido criticado fuertemente, por cuanto los profesores son desplazados de la toma de decisiones y es la asesoría externa la que tiene protagonismo efectivo en el proceso.

También es importante señalar que la innovación, como todo concepto del campo educativo, es significado desde perspectivas paradigmáticas, es decir, puede ser enfocada desde ideologías concretas en su elaboración y desarrollo (Grundy, 1997). Así, el proceso de desarrollo de una innovación educativa puede configurarse desde una mirada eminentemente técnica, donde el proceso es construido jerárquicamente, desde grupos expertos y de poder; hasta una aproximación mayormente praxeológica,

donde el proceso innovador se genera desde las bases, vale decir, desde los actores mismos insertos en la situación educativa.

Con todo, es esencial no olvidar las preguntas esenciales que Ríos y Reinoso (2008) nos proponen para definir y describir la innovación, las que aluden a precisar ¿en qué espacio se aplica?, ¿cuál es el ámbito innovado?, ¿quién es su promotor?, ¿cuál es su finalidad? y ¿quiénes son los usuarios?. Estas interrogantes, según los autores, darían origen al siguiente cuadro explicativo:

Tabla 1: Indicadores y ámbitos de la innovación en educación (Ríos & Reinoso, 2008:33)

Indicadores	Innovación pedagógica	Innovación escolar	Innovación socioeducativa
Espacio	Aula	Escuela	Comunidad
Ámbito	Práctica pedagógica	Procesos institucionales	Procesos sociales
Promotor	Profesor	Directivos y profesores	Agentes sociales
Finalidad	Mejorar los aprendizajes de los estudiantes y los aspectos de la práctica pedagógica de los docentes.	Mejorar los aprendizajes de los estudiantes y los procesos institucionales.	Promover la formación de los agentes sociales y mejorar los aprendizajes de los estudiantes.
Usuarios	Profesor y estudiantes.	Directivos, profesores, estudiantes, padres, apoderados y otros agentes sociales.	Padres, apoderados, agentes sociales, profesores y estudiantes.

En definitiva, no es pensable que el proceso innovador sea aséptico, es decir, que se circunscriba a un marco de neutralidad educativa, al contrario, la innovación siempre conlleva una mirada específica de la educación, de la sociedad y del hombre que queremos formar, apostando por tanto a la concreción de propósitos pedagógicos, sociopolíticos y antropológicos específicos.

2.2 Relaciones entre escenarios vulnerables y procesos innovadores:

Es primer lugar, y siguiendo a Flores (2009), es importante recordar que la vulnerabilidad es un atributo de los contextos sociales, nunca de las personas, por lo

que clasificar a un estudiante como vulnerable se refiere directamente a estigmatización y marginación.

Desde esta perspectiva la educación y la innovación en escenarios vulnerables debiera tener siempre presente el interés por generar las mejores oportunidades de aprendizaje en la escuela, considerando las coordenadas socioculturales que la enmarcan. Esto en el buen fin de crear espacios de aprendizaje reales y efectivos para cada uno y todos los estudiantes.

A partir de esta consideración, pensamos que la innovación educativa puede asociarse a diversos ámbitos, tales como Planes y Programas de Estudio; Proceso Educativo; Tecnologías de la Información y la Comunicación (aunque deberíamos extenderlo a materiales de apoyo a la docencia en general); Modalidades alternativas para el aprendizaje; y, Gobierno. Dirección y Gestión (ANUIES, 2003).

No obstante, si bien el proceso innovador -desde la teoría- puede ser asumido desde tales elementos, dependiendo del producto pedagógico/curricular al que está asociado, pareciera que la innovación en la enseñanza, es decir, en el proceso formativo, es la aproximación que más se asocia a nuestro interés. Así, en realidades vulnerables, y frente a la carencia prácticamente absoluta de otras alternativas de acción, la innovación significaría acompañamiento, mediación y coparticipación en la construcción de conocimiento.

En la misma línea de análisis, el pensar el desarrollo de acciones innovadoras en realidades vulnerables, probablemente permita situarnos desde una racionalidad praxeológica, donde son los propios actores quienes diagnostican las necesidades de sus alumnos y, sobre esta evaluación, construyen formas alternativas de trabajo pedagógico. Dicho de otro modo, esta racionalidad centrada en la praxis sitúa al profesor como protagonista del proceso innovador, concediéndole la autonomía necesaria para la toma de decisiones respectiva. Esto, sumado a las posibilidades limitadas que tiene de contar con equipos técnicos que fomenten estos procesos de cambio, fortalece la idea de pensar que las realidades carenciadas deben situar desde este paradigma su labor innovadora.

En este marco de análisis podemos señalar, como reflexión central, la necesidad urgente de evaluar a conciencia el medio socio-cultural en que se quiere desarrollar la transformación educativa, pues creemos que es un fracaso anunciado el intentar implementar una propuesta innovadora en la escuela sin la realización de un diagnóstico sistemático de lo que realmente ocurre en ella. En otras palabras, sólo comprendiendo en profundidad el campo cultural en el que intentamos participar, podremos proyectar una acción innovadora y verdaderamente significativa (Guzmán, 2001).

De hecho, y siguiendo a Fullan (2002), una gran dificultad en el estudio y puesta en práctica de la innovación, es que durante años la investigación se centró en la innovación misma y no en el usuario directo de ésta. Tal situación implicó que los

actores mismos se vieron relegados del proceso y sus demandas de aprendizaje concretas quedaron marginadas de los respectivos planes de acción.

Entonces, compartimos con Flores (2009) la idea que un aspecto central de la innovación en contextos de vulnerabilidad se asocia a las prácticas del profesor en la realidad aula, escenario donde el docente tiene mayores posibilidades efectivas de intervenir. Es decir, creemos que el enriquecimiento del ambiente (léase clima aula) para la promoción de aprendizajes, es una oportunidad de generación de innovaciones educativas; aún cuando éstas no cumplan con las condiciones estructurales que tan ampliamente se han socializado en el campo educativo actual.

En definitiva, creemos que para configurar el trabajo intra-aula como un escenario de innovación, es imprescindible resituar la labor del profesor, pues los docentes deben pensar la escuela en términos de currículum y no de contenidos disciplinares específicos, lo que les obligará a plantearse su trabajo como profesionales capaces de vislumbrar, e incluso anticipar, las necesidades de formación del alumnado y proyectar, a través de las decisiones curriculares cotidianas, las formas más idóneas para atenderlas (Hernández y Sancho, 1996).

2.3 Prácticas de enseñanza en sala de clase, cultura escolar e innovación.

Los estudios de la práctica de enseñanza en sala de clase la relacionan con la planificación, (Chile, Ministerio de Educación, [MINEDUC], 2003), la claridad de metas y clima emocional positivo que el profesor puede promover en el aula (Unicef, 2004; Fernández & Cuadrado, 2008), las atribuciones y creencias que tiene de sí mismo y de sus estudiantes (Torre & Godoy, 2004; Latorre, 2005), el dominio disciplinar y didáctico favorable al proceso de enseñanza-aprendizaje (Godino, Font, Wilhelmi, & De Castro, 2009), entre otros aspectos que operan como ejes organizadores de la acción en la clase.

La práctica de enseñanza no viene determinada por la formación inicial para docente (Cuadrado & Fernández, 2008) sino que se construye en la experiencia de la docencia (Torre & Godoy, 2004), cuya regularidad constituye la cultura escolar, es decir, un sistema de creencias compartido por la comunidad educativa que se reconstruyen y transforman dinámicamente dentro de las opciones posibles que los códigos de dicho sistema cultural provee (Villalta, 2006). El saber docente se sustenta sobre acciones prácticas que son regulares y efectivas en sus objetivos educativos.

Así, al caracterizar la práctica de enseñanza en sala de clase lo que se hace es dar cuenta de la regularidad en el tiempo que tiene la acción (Mcfarland & Bender-deMoll, 2004; Mares, Guevara, Rueda, Rivas & Rocha, 2004), y como esta integra los elementos que se introducen o emergen en la dinámica de sala de clase. Así por ejemplo, la introducción de tecnología en educación, requiere que el profesor desarrolle competencias de enseñanza para la integración de dicha herramienta en el aula (Guzman & Nussbaum, 2009). En tal sentido, la innovación en la práctica docente en sala de clase es una actividad de mediación cultural de nuevos patrones al proceso de aprendizaje (Pasmanik & Cerón, 2005).

La práctica docente de sala de clase es entonces una práctica en contexto, es decir, una acción interdependiente de de la vida institucional, experiencial y académica de profesores y alumnos, y que en su conjunto constituyen la cultura escolar (Pérez, 1998). Los patrones de enseñanza se confirman o transforman en las interacciones dialogales en sala de clase (Cubero et al., 2008) y conocer su regularidad en un contexto social e institucional específico, permite inferir los consensos subyacentes, y a veces explícitos, de profesor y alumnos sobre el cómo y el para qué educar en dicho contexto.

Los establecimientos ubicados en contextos sociales vulnerables tienen altos índices de fracaso educativo y, entre las múltiples causas, se encuentran la constitución de culturas escolares caracterizadas por el juicio compartido sobre las insuficientes capacidades cognitivas y de apoyo familiar de los alumnos, y prácticas de enseñanza en sala de clase inefectivas de reproducción de contenidos, de control y que no relacionan los diversos contenidos de enseñanza, ente otras (Román, 2003).

En contraparte, también se han estudiado los aspectos culturales y de enseñanza en sala de clase eficaces en el logro de aprendizajes (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, [LLECE] 2002; Unicef, 2004; Jiménez, Riquelme, Vilos, & Ortiz, 2006; Murillo & Román, 2009). Sobre los elementos de la cultura escolar vinculados con las actividades de enseñanza en el aula se destacan aspectos como: gestión pedagógica institucional con objetivos compartidos, proyecto educativo centrado en el aprendizaje, equipos directivos que lideran los procesos pedagógicos, reglas claras de funcionamiento institucional, aprovechamiento de recursos disponibles e identidad institucional positiva, que se retroalimenta con el reconocimiento público.

Por su parte, los estudios sobre práctica de enseñanza favorables a logros de aprendizaje de los estudiantes en contextos sociales vulnerables describen acciones regulares o estables antes, durante y después del encuentro educativo de sala de clase así como un juicio positivo de los alumnos e institución educativa. Se encuentra que las prácticas de enseñanza asociadas al aprendizaje de los alumnos comparten patrones de actividades que se pueden agrupar de la siguiente forma: trabajo en equipo por departamento para preparar, discutir y evaluar la práctica de enseñanza (Unicef, 2004; MINEDUC, 2003, 2008); e interpretación transformativa de la misma (Arroyave, 2008; Chile Ministerio de Educación Unidad de Gestión Pedagógica y Curricular [MINEDUC], 2008); amplio repertorio de estrategias de acción para promover el aprendizaje y clima social positivo en el aula (LLECE, 2002; Fernández & Cuadrado, 2008).

La innovación supone cambios de aquellos patrones de acción que no permiten lograr resultados deseados. En tal sentido, el develar las regularidades del discurso sobre la práctica de enseñanza en sala de clase en instituciones educativas con adecuados logros educativos en contextos sociales vulnerables, es el necesario punto de partida para comprender y discernir los principios y sentido de la innovación de la práctica de enseñanza en dichos contextos.

3 METODOLOGIA.

Es un estudio descriptivo-interpretativo en base a métodos cualitativos de recolección y análisis de datos.

Se seleccionan dos establecimientos de educación secundaria con alto logro educativo en comparación con sus pares comunales ubicados en sectores sociales vulnerables del país. Como criterio de vulnerabilidad social se consideran los indicadores utilizados por organismos gubernamentales y estudios especializados los cuales coinciden en tres dimensiones para definir niveles de vulnerabilidad social y desarrollo humano: salud, educación y nivel de ingresos e indicadores de Calidad de Vida (Araya y Sierra 2002; MIDEPLAN, 2000; Índice de Prioridad Social de la Secretaría Regional Ministerial de Planificación y Coordinación Región Metropolitana de Santiago 2008). Como criterio para determinar el logro educativo se toma la prueba nacional de medición de la Calidad Educativa (Ministerio de Educación, 2009) de Chile que se toma anualmente a todos los establecimientos del país.

Para la selección de los docentes y directivos de los establecimientos se consideró: (1) disposición para participar del estudio, (2) experiencia en proyectos educativos dentro o fuera de la institución escolar, esto asegura diversidad de estrategias de interacción (3) con dos o más años de permanencia en el Liceo, lo que asegura cierta integración a la cultura escolar del establecimiento. Se considerarán docentes varones y mujeres. Los participantes del estudio fueron 8 directivos, 14 apoderados, 16 alumnos y 16 profesores de los establecimientos educativos seleccionados. En total, entre los dos establecimientos educativos, el estudio consideró la participación discursiva de 54 actores educativos.

3.1 Técnicas y herramientas de recolección de información.

1. Grupos focales con alumnos, profesores, directivos y apoderados. Para conocer los consensos sobre satisfacción e interpretación de prácticas de gestión directiva y pedagógica y su coherencia con los fines educativos de establecimiento. Se realizaron dos grupos focales de profesores, dos de alumnos, dos de apoderados y dos de directivos. En total fueron 8 grupos focales.
2. Entrevistas en profundidad con docentes y directivos. Para conocer aspectos de la historia personal y profesional vinculados a sus prácticas pedagógicas. Se realizaron ocho entrevistas en profundidad con profesores y cuatro directivos. En total fueron 12 entrevistas en profundidad.

3.2 Estrategia de Análisis de datos.

El análisis del discurso permite indagar los sentidos que, desde los actores educativos involucrados, configuran el escenario cultural del Liceo. El lenguaje tanto verbal como escrito constituye realidades que orientan y dan valor a la acción (Martinic, 2006).

En tal sentido, la estrategia de análisis empleada es de contenido en una perspectiva pragmática del discurso (Navarro & Díaz, 1999), utilizando las estrategias de

comparación constante y muestreo teórico de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002), definiendo tres niveles interdependientes y recursivos de análisis: a) codificación abierta, donde se categorizar segmentos de discurso según sus propiedades semánticas y contextuales; b) codificación axial, donde se vinculan los segmentos textuales en conceptos referidos a fenómenos que los contengan, y c) codificación selectiva, que refiere a la construcción de una teoría sustantiva que sea capaz de explicar los discursos recogidos.

4 ANALISIS DE RESULTADOS.

Los resultados se organizan en coherencia con la perspectiva de análisis, el discurso de los actores educativos sobre 1) educar en contextos sociales vulnerables, el cual se aborda en los nudos temáticos: contexto extra-aula, representaciones y atribuciones de rol, expectativas y los sucesos en la sala de clase; 2) el vínculo de los nudos temáticos en dos ejes de acción: metas y gestión de los procesos del aula, y 3) una propuesta interpretativa de las estrategias didácticas de sala de clase de sectores sociales vulnerables y las competencias docentes para la enseñanza en sala de clase.

4.1 Educar en contextos sociales vulnerables. Diversos actores y realidades constituyen la cultura escolar.

Las entrevistas y grupos focales realizados con directivos, profesores alumnos y apoderados refieren a las particulares historias, atribuciones y expectativas sobre la educación en sectores sociales vulnerables. Para abordar el análisis los diversos discursos se agruparon en consideración de sus aspectos pragmáticos y semánticos comunes constituyendo grandes agrupaciones o nudos temáticos que permiten las primeras definiciones, aunque globales, descriptivas de la cultura escolar en tanto significados emergentes compartidos por los actores educativos. Los nudos temáticos definidos son: 1) elementos del contexto extra-aula; 2) atribuciones y expectativas de rol en la educación y 3) los sucesos de la sala de clase. Se define y ejemplifica a continuación.

4.1.1 Elementos del contexto extra-aula.

Refiere a las afirmaciones y juicios sobre las situaciones del espacio y tiempo fuera de la sala de clase pero que se considera inciden en la interacción didáctica. Tiene que con aspectos como capital cultural, clima escolar y condiciones institucionales.

4.1.1.1 Capital cultural

Se denomina así a las apreciaciones sobre saberes y prácticas previas de los actores educativos (profesores, alumnos, familia, directivos) que a su juicio explica la particular forma de participar en la vida escolar del establecimiento. Así, profesores y directivos comparten que los alumnos tienen pocos soportes familiares para abordar la experiencia escolar:

“me preocupa a veces y me marca también el que haya una cantidad importante de, de alumnos con problemas, con problemas en las relaciones familiares, que no tengan el apoyo de los padres, que vivan con un familiar, que tengan situaciones a veces económicas que lo les permite eh... concentrarse en lo que tienen que estudiar” (Director LSF).

“...entonces tienen, tienen características de falta de afecto problemas familiares graves de padres alcohólicos familias enteras alcohólicas y ellos ven todo eso y muchas de las niñas cuestan para sacarla de ese ambiente” (Profesora, biología, LSF)

“...porque a nivel familiar tienen serios problemas de estructura, considerando que la familia sea papá, mamá, vivan con sus abuelos, con los tíos o con algunos de los padres, algunos no viven con los padres, viven con otras personas que los crían, pero tienen deficiencia de lo que puede ser la educación básica” (Profesor, Matemática LHC)

Por su parte, alumnos y apoderados indican que la experiencia escolar es diversa, que al interior del establecimiento se dan influencias positivas y negativas, donde se reconoce el aporte positivo de la acción de los educadores del establecimiento en los resultados de aprendizaje de los alumnos:

“es que también aquí influye mucho las personas con las que se junta, porque igual hay grupos y grupos [...]; que esos mismos grupos son los que echan a perder a los alumnos, por las juntas, las formas de ser” (GF Alumnos, LHC).

“...a mí, de este liceo me habían hablado pestes [...] que aquí se drogan, que los niños hacen lo que quieren, pero yo con mi hija he tenido excelentes resultados, la profesora de mi hija es una excelente profesora” (GF de apoderados, LHC)

4.1.1.2 Clima escolar y condiciones institucionales,

Refiere a las apreciaciones sobre el ambiente socioafectivo del establecimiento y de las condiciones de infraestructura. Las opiniones sobre el clima socioafectivo es contingente, para los apoderados, quienes construyen sus apreciaciones desde el relato de sus hijos, el clima afectivo de la escuela es bueno y relacionado con los logros de aprendizaje; para los alumnos y algunos profesores, esto tiene que ver con buenas prácticas de enseñanza y claridad en la comunicación. Pero también el clima socioafectivo se ve negativamente afectado por la falta de normas claras de comunicación y por las serias limitaciones de infraestructura que meta comunican despreocupación por parte de las autoridades centrales y abren el flanco para la poca exigencia educativa a los alumnos. A continuación algunas citas que ejemplifican lo señalado:

“Ella esta feliz con el curso. Ha tenido un ambiente agradable, se ha sacado buenas notas en el curso, están súper bien los chiquillos” (GF Apoderado, LHC)

“...si el colegio es bueno; solamente hay algunos alumnos que lo hacen ser malo, pero es bueno el liceo, en si es bueno, la enseñanza, la forma en que los profesores enseñan es buena, pero hay algunos alumnos que lo echan a perder por su mal comportamiento” (GF, Alumnos LHC)

“si hay un problema entre un alumno y profesor, se dicen las cosas, lo mismo pasa con los apoderados, es una comunicación fluida, ese aspecto es como bien positivo lo que es la comunicación” (Entrevista profesor Lenguaje, LSF).

*“(...) llegar a un medio donde los garabatos van y vienen, ##donde el alumno se mofa de todo:: donde, yo diría que hay actitudes *indignas, yo diría.. llega a dar cosa, llegó a quedar medio *no sé.. entonces esa falta de respeto tan grande/ para mi todo se fundamenta en el respeto si no hay## respeto.. yo creo que es muy difícil llegar a lograr cosas (...) (Profesor, Matemática, LHC)*

“ha visto esas salas? Está construcción es de madera, vea los baños, vaya y revise esas salas, ¿usted cree, dónde está la equidad de la educación? Estos colegios con niños con tanto problema debiesen ser los mejores, en infraestructura. Si usted está en una sala que está sin vidrios, que le faltan las tablas, que está sin piso, con bancos de hace treinta años, todos rayados, todos feos, sin cubierta, sin nada.. ¿qué le exige?” (Directivo, LHC)

“nosotros también vemos de que las relaciones que hay entre los alumnos, la convivencia que hay, la convivencia escolar eh.. no se ve alterada a veces por diferencias a veces de... de que vayan a ver peleas, de que vayan a ver algunos eh... hostigamientos o maltratos, no hay ese tipo de cosas acá, nosotros en todos los años que llevamos jamás hemos visto una pelea dentro, nunca ah... ni un altercado, ni malas relaciones, pero no se ven” (directivo, LSF)

4.1.2 Atribuciones y expectativas de rol en la educación.

Refiere a dos aspectos: las atribuciones de rol, el juicio sobre lo que considera hace o le corresponde hacer al actor educativo (directivo, apoderado, alumno y profesor) según como entiende su rol en el establecimiento; así como lo que piensa hacen o les corresponde hacer a los demás actores educativos. Bajo la categoría de expectativas se agrupan los juicios sobre lo que espera o desea que suceda a futuro con su participación en la vida institucional.

4.1.2.1 Atribuciones de rol

Los roles y las atribuciones tienen en común la tarea de enseñar, acoger y lograr aprendizajes de los alumnos. Para profesores y directivos su tarea es enseñar y también ser un apoyo emocional para los alumnos. Los alumnos por su parte, hacen distinciones entre ellos, para ellos no es lo mismo ni equivalente lograr buenos aprendizajes y disciplina en la clase. Por su parte, los apoderados consideran que su rol es apoyar para que su pupilo se mantenga en el sistema escolar.

“la misión para mi es... la de...la carrera que yo elegí como profesor, no la elegí porque no tuviese otra alternativa, sino porque a mi siempre me gusto siempre enseñar” (Entrevista a directivo, LSF)

“me ocurre que cuando los chiquillos tienen un problema, algunas veces no van al profe jefe, van al profe de inglés porque el profe de inglés en 15 minutos te da una solución práctica y/o por último te escucha, eso es lo que yo hago con mis estudiantes yo los escucho” (Entrevista, profesor Ingles, LSF)

“el profesor acá pasa a ser imagen, pasa a ser todo, el patrón del todo, y el:: el joven sabe porque por ejemplo a uno le dicen en los cursos, yo me acuerdo cuando hacia clases, “¿y por qué usted no es profesora jefe, y por qué usted no está a cargo de nosotros?”, y porque ellos en el fondo se sienten desvalidos cuando el profesor jefe no hay un compromiso con su curso, no hay compromiso” (Entrevista Directivo, LHC)

“es que hay cursos que son buenos, en educación, en como pasan la materia, pero en comportamiento a lo mejor son mas desordenados” (GF, alumnos, LHC)

“Y yo digo, si yo no le hubiese dado estudios, mi hijo estaría parado en la esquina y quizá qué sería de él. Entonces, yo me considero feliz y orgullosa de que él continuara los estudios, porque yo tampoco terminé mi enseñanza media, yo soy dueña de casa, pero yo siempre luché. Mi hijo no quería estudiar, pero luché contra él para que terminara el cuarto” (GF, apoderados, LHC)

En torno a estos juicios de rol se explicitan logros, tales como mantenerse en el sistema educativo, que los profesores se sientan valorados como enseñantes y también como modelos adultos para sus alumnos, que los alumnos se sientan responsables de su propio desarrollo educativo. Y también se señalan las crítica, el pobre apoyo de los apoderados a sus pupilos para que no deserten del sistema escolar, los comportamientos disruptivos de los alumnos, la poca tolerancia de los profesores a la diversidad de los alumnos y la falta de diversidad didáctica para la enseñanza de contenidos.

4.1.2.2 Expectativas

Las expectativas de los actores educativos está centrada en los logros de aprendizaje. Estas expectativas pueden ser altas, aquella que tienen los alumnos y apoderados, o con tendencia a la baja, aquella que tienen los profesores y directivos. Sin embargo, todos comparten lo importante del lograr resultados que alumnos se formen como personas responsables.

“yo esperarí que los muchachos tuvieran una, una formación mínima para poder enfrentarse al mundo, al mundo laboral en general, y al mundo laboral agrícola en particular, a razón de, a razón de lo que, de lo que ellos ven como un todo y a lo mejor, a lo mejor sería muy bueno que, que los muchachos empezaran a valorizar un poco más lo que, lo que, lo que se les entrega aquí como herramientas” (GF, profesor, LSF)

“hasta hace unos años mis expectativas eran: eran sino altas esperaba que alguno de los alumnos entraran a la educación superior. En este minutos como que las expectativas están un poquito más bajas, porque el rendimiento que demuestran es limitado”. (Entrevista, profesor de matemática, LHC)

“...bueno si nuestros hijos están acá, queremos hijos buenos, queremos hijos responsables, que tengan buenas notas..” (GF apoderados, LSF)

“Yo vengo porque quiero aprender nomás [...] Lo mejor que tiene este liceo son los profesores [...] vengo porque quiero ser alguien en la vida, porque sin educación uno no es nada.” (GF, alumnos, LHC)

“tenemos que tener todo un trabajo en equipo, un trabajo eh... que abarque a todos los integrantes de la unidad educativa, donde todos, donde todos estemos de acuerdo, donde todos nos pongamos de acuerdo que nuestro objetivo es ese, nuestro objetivo es que tengamos mejores resultados, seamos, que nosotros tenemos que creernos el cuento de que somos capaces” (Entrevista Directivo, LSF)

4.1.3 Los sucesos de la sala de clase

Refiere a juicios sobre las acciones realizadas en sala de clase. Los actores privilegiados, de los sucesos de sala de clase son los profesores y los alumnos. Las afirmaciones y juicios se agrupan en tres categorías interrelacionada que tienen como eje estructurante la acción del profesor. Una de ellas se la denominado gestión de la sala de clase centrada en el afecto, que esta referido a situaciones donde la generación o mantención del *clima* afectivo, el apoyo emocional y la disciplina, son los argumentos centrales de la clase.

“depende de cómo el alumno se comporte en su clase y si le va a preguntar al profesor porque no le entiende, obviamente el profesor no va a querer si estuvo todo el rato distraído en la clase” (GF, alumnos LHC)

“se hace respetar (...) ella también tira tallas pero ella sabe hasta dónde parar o sea ella tira tallas para que nos riamos un rato, pero sabe cuando parar” (GF alumnos, LHC)

“nos toman más en cuenta que todo porque si uno esta mal escuchan altiro no tiene problema pa´ escuchar a la persona si tiene dificultades, problemas no sé diferentes cosas (...) y además que nos enseñan bien nos explican la materia, asignatura, etc.” (GF, alumnos” LSF)

“pero siempre dan, dan como señales de que por un lado, generalmente como decía la Paola, lo afectivo acá en el liceo yo encuentro que es importante” (GF, profesores, SF)

La segunda categoría se ha denominado *Constructivista*, en el sentido que refiere a descripción de situaciones donde se pretende vincular los saberes o experiencia previa del alumno con los conocimientos escolares que se presentan en la sala de

clase. Estas situaciones donde se busca combinar la experiencia, motivación y saberes previos de los alumnos con los contenidos de asignatura tiene como condición el mantener buenos climas afectivos, y en consecuencia, insinúa diversas estrategias de enseñanza del profesor.

“si yo no entendía me explicaba, me explicaba de diferentes formas” (GF alumnos, LHC).

“...lo que tenemos como contenido o como, o aprendizaje por lograr, se relaciona sobre todo con, con cosas que viven ellos, sobre todo...” (GF, profesores, LSF)

“las películas, ellos van con una guía, tienen que ir respondiendo lo que dice en la película, y ahí te dicen profe, yo había visto como cinco veces esta película y nunca había visto lo que usted nos preguntaba, como que van entendiendo el sentido porque ellos quieren verla” (GF, profesores, LHC)

“...entonces un enganche, yo creo que es eso, que uno pueda enganchar con una experiencia, con una vivencia que tengan ellos, hoy día nosotros estamos viendo..” (GF, profesores, LSF).

“cuando la situación de contextualizar el contenido no funciona mucho, eh... me voy a lo que es la parte más lúdica, trato de que, de asociar el contenido con algo más, más, todavía más importante para el alumno, o sea, un juego” (GF, profesores, LSF)

La tercera categoría se ha denominado Directividad, y, refiere a afirmaciones y juicios referidos a la definición de límites y acción del profesor para el logro de objetivos de aprendizaje a través de transmisión frontal de contenidos de asignatura y señalamiento de exigencias para los alumnos. Esta acción no es plenamente unidireccional, y es reconocida, y validada por los alumnos.

“yo encuentro que no es muy exigente, el profesor malo no exige mucho” (GF alumno, LHC)

[relatando sobre una buena profesora] *“Como decirlo, que se hacía respetar en el curso y era seria y llegaba puntual a la sala. Y si alguien llegaba atrasado lo anotaba, bajaba puntos”* (GF, alumnos, LHC)

“la disciplina cuesta bastante justamente por el tema que mencionábamos delante porque el niño está acostumbrado al trato duro, brusco en la casa no se, garabato, cierto, la chuleta. Entonces les cuenta mucho entender un mensaje que sea sin esos elementos, entonces ellos de repente hacen caso con la sanción” (GF, profesor, LHC)

“...lo reconozco, a veces soy muy autoritaria en algunos cursos y tratando como de normal el tema porque igual hay un objetivo de la clase, o sea, no y si no tomas el control del curso, y el curso se te va, o sea, la otra clase se te va a ir a volver el curso” (GF, profesores” LSF)

“si tengo dos horas a la semana paso contenido, en la otras dos horas en las otras dos horas de la misma semana evalúa, una evaluación formativa. Ando revisando cuaderno por cuaderno, clase a clase” (GF, profesores, LHC)

4.2 Ejes de acción docente en sala de clase: metas y control de los procesos del aula

En consideración de los discursos de los actores educativos: profesores, directivos, alumnos y apoderados, sobre la educación en contextos sociales vulnerables, estos se pueden agrupar en dos principios organizadores de los juicios sobre lo que debe ser la acción pedagógica en la interacción didáctica de sala de clase en dichos contextos. Estas se encuentran vinculados a la experiencia y competencias profesionales de los docentes: 1) metas de la educación y 2) control de dinámica de la clase, que organizan la interacción didáctica de sala de clase.

4.2.1 Metas de la educación: formar personas y lograr aprendizaje.

Las Metas o visión de la educación es un eje que describe el continuo de “Formar Personas” y “logro Aprendizajes”, los cuales se ponen de manifiesto en el discurso de los actores educativos y sustentan la razón de las estrategias de aula vinculados a la experiencia docente.

“Formar personas”, refiere a las metas de largo plazo que los actores educativos buscan lograr con los alumnos: que se inserten con éxito al mundo laboral, que puedan romper con la historia de pobreza de sus familias, que puedan continuar estudios superiores: *“...lo que me interesa más que crearlos, a lo mejor, técnicos o profesionales, es formar personas... es un punto que esta deficiente dentro de su grupo familiar...”; “... y puedan desarrollarse como personas, y puedan ser felices...”*.

“Logro de aprendizaje” refiere a objetivos de corto plazo, vinculado al aprendizaje de contenidos instruccionales de los cuales los profesores son responsables: *“... que aprendan lo que se les está enseñando...”; “... porque igual hay un objetivo de la clase..”*.

4.2.2 El Control de las situaciones de sala de clase.

El Control de las situaciones de sala de clase, es el otro eje que organiza la interacción didáctica y está vinculada a las competencias profesionales regulativas del orden necesario para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. El eje del Control vincula tres componentes: 1) Las relaciones interpersonales; 2) las actividades “constructivistas” en el aula, y 3) el “conductismo” o directividad de las acciones de los alumnos en la sala de clase.

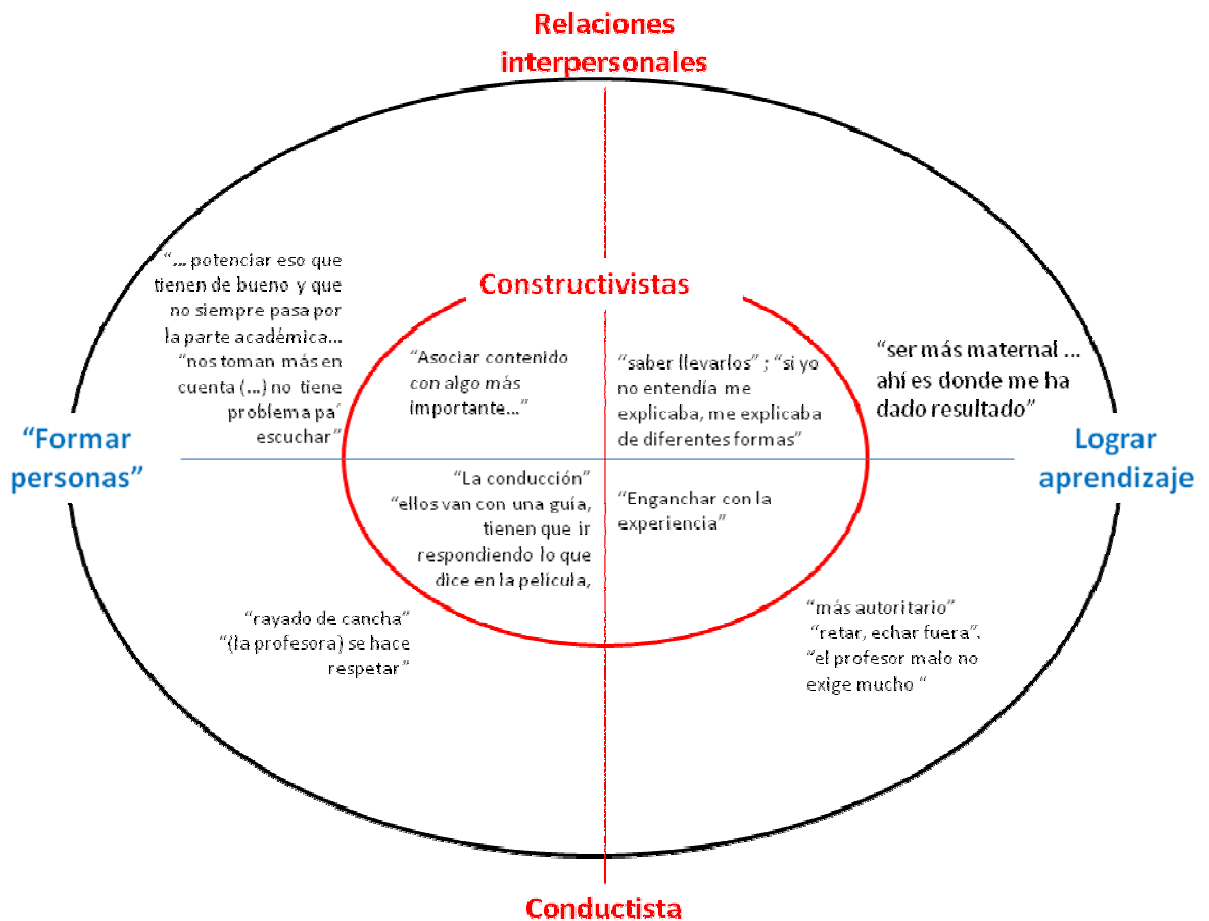
El Control de relaciones interpersonales, refieren a manejo del orden de la clase a través de comprometer afectivamente a los alumnos con los procesos de aula: *“... busco mantener una buena relación con los chiquillos...; “...aprender a relacionarse para lograr aprendizajes con ellos... saber llevarlos...”*.

El Control a través de las actividades “Constructivista”, refiere al manejo del orden de la clase vinculado a actividades de aprendizaje. Supone la exigencia adicional de adaptar la clase al clima social percibido en el aula, definiendo lo que es y no es posible de realizar en el aula: “contextualizar el contenido”: “enganchar con la experiencia”; “hay que dejar bien claro lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer, cosa de que no darle la oportunidad al, al alumno para que lo reciban mal, te pase a llevar”).

El Control a través de actividades “Conductistas”, refiere a acciones de control frontal y homogéneo de las acciones de todo el grupo curso. Este nivel de control es utilizado cuando los otros niveles de control no aseguran el orden del grupo curso y ponen el riesgo el logro de objetivos de aprendizaje: “(algunos alumnos)... se desconcentran más rápido ... siento que de todas maneras tiene que haber una conducción fuerte del profesor”; “ (1ro y 2do medio) hay que ser conductistas... no son capaces de realizar un trabajo que uno les diga... uno tiene que estar vigilándolos...”.

El cruce de ambos eje permite define estrategias de la práctica docente delimitada por tipos de control de las situaciones de aula y las metas de la educación (figura 1). En tal sentido, el discurso de alumnos y profesores describen campos de posibilidades de acción en la sala de clase que tienen que ver con significados compartidos sobre la cultura escolar en contextos sociales vulnerables, a saber, lo que se persigue con la educación y la forma posible de lograrlo.

Figura 1: Estrategias de sala se clase según los ejes de nivel de control y metas educativas.



4.3 Una propuesta interpretativa de la práctica de enseñanza de sala de clase e innovación.

Sistematizadas las estrategias de enseñanza de sala de queda es posible analizar e inferir desde los datos las competencias profesionales del profesor para que dichas situaciones sean posible. En la revisión de los datos se pueden establecer algunas constantes que permiten levantar una hipótesis interpretativa sobre la secuencia de estrategias que constituyen la de interacción didáctica en contextos sociales vulnerables. Específicamente, el análisis del discurso de los docentes sobre sus estrategias didácticas de aula pone en evidencia que las estrategias siguen aproximadamente la siguiente secuencia:

1 *Apoyo y contención afectiva*. Refiere al conjunto de acciones del docente en el aula que apuestan a reforzar en los alumnos la autoestima, la expresión afectiva y contención emocional. Está vinculado al juicio de pobre capital cultural que tienen los profesores de los alumnos y que se traduce en estructuras de interacción social dentro del aula que son condición para las estructuras didácticas propiamente tal.

2 *Dialogo amistoso hacia el aprendizaje*. Refiere a las acciones pedagógicas de aula que apuntan a fortalecer el vínculo afectivo entre profesor y alumnos, el cual

considerado una condición necesaria para el compromiso de estos con los contenidos de asignatura. Esto está asociado al juicio que tienen los profesores sobre el valor del vínculo afectivo para fortalecer la adherencia de los alumnos al proceso educativo de sala de clase. Se traduciría en estructuras de interacción social y también interacción didáctica de baja exigencia cognitiva.

3. *Señalamiento de límites*. Refiere a estrategias de regulación de la participación de los alumnos en la sala de clase, considerada una condición necesaria para la convivencia y el aprendizaje. Vinculada al juicio sobre poco capital cultural de los alumnos para adaptarse al contexto académico. Se expresa en estructuras de interacción social de control de la participación y de interacción didáctica de baja exigencia cognitiva.

4. *Directivo*. Son explícitamente las acciones docentes que apuntan a restablecer el orden de clase tradicional: alumnos en silencio y ubicados en sus puestos; cuando se pone en riesgo el logro de objetivos pedagógicos verticales. Vinculado al juicio sobre el rol docente de transmisor de contenidos de enseñanza.

5. *Juego y aprendizaje*. Refiere a síntesis de acciones docentes regulativas e instruccionales en actividades lúdicas que convoquen el interés de los alumnos y a la vez permitan avanzar en la transmisión de contenidos de asignatura.

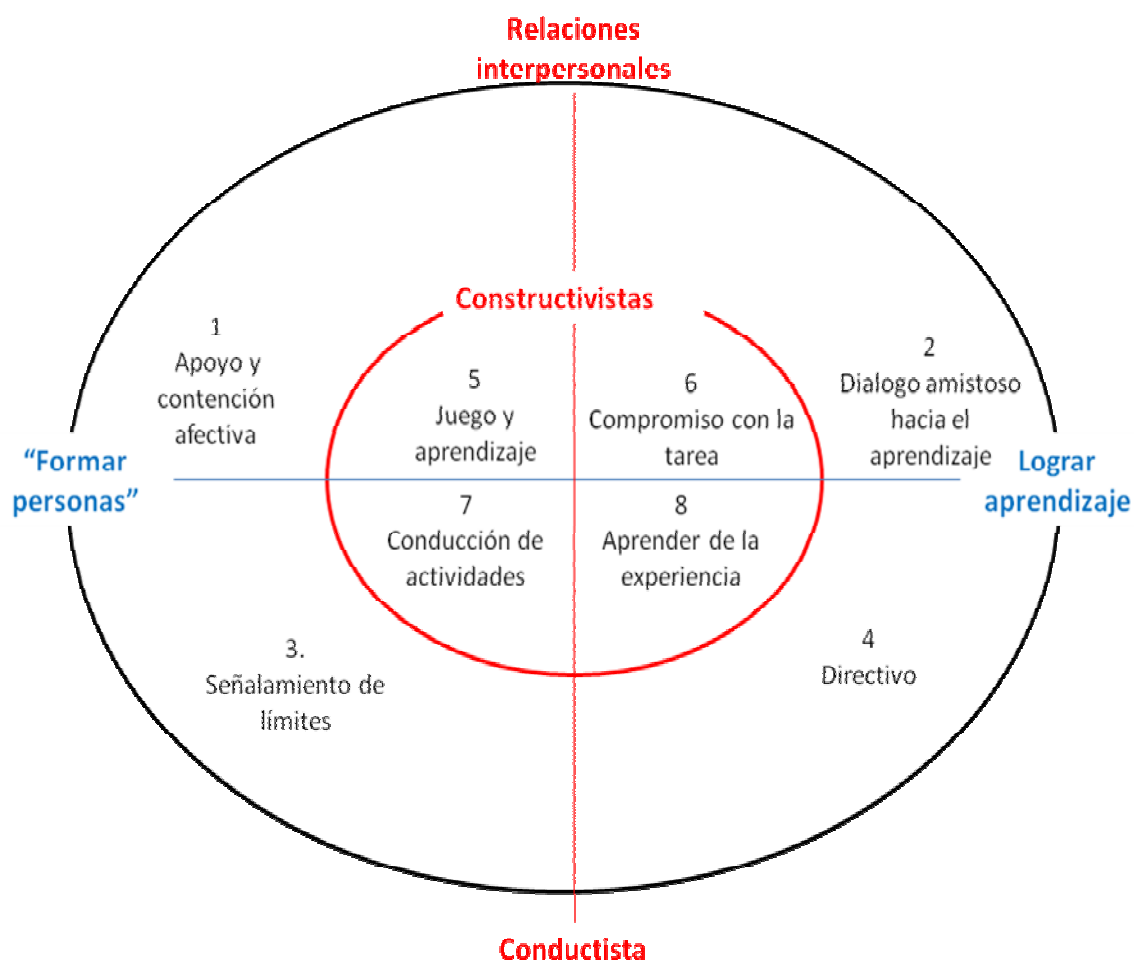
6. *Compromiso con la tarea*. Son acciones docente mayormente instruccionales que buscan integrar la participación de los alumnos en las actividades de aprendizaje adaptado al clima social percibido en el aula. Asociado al valor que entrega el docente a procesos participativos de sala de clase como forma de estimular procesos educativos autogestionados. Se procuran estructuras de interacción didáctica de mayor exigencia cognitiva.

7. *Conducción de actividades*. Son acciones docentes mayormente regulativas orientadas a asegurar que las actividades de aula se realicen. Refieren al juicio que tienen los docentes sobre la diversidad de realidades entre los alumnos, donde asocian la disciplina de escucha en el aula a los procesos madurativos de los alumnos. La conducción se traduciría en procesos de interacción didáctica que explicita procedimientos, de baja y alta exigencia cognitiva con explícita mediación docente.

8. *Aprender de la experiencia*. Refiere a actividades pedagógicas de adecuación de los contenidos a las experiencias cotidianas de los alumnos. Asociado a las opciones por estrategias constructivistas de los docentes que se traduce en estructuras didácticas que estimulan la asimilación de procedimientos y diálogo colaborativo de aprendizaje.

Las estrategias descritas no son excluyentes unas de otras (Figura 2). La combinación de estas según las características del grupo curso sería lo que constituye la interacción didáctica innovadora en los contextos sociales vulnerables, sustentada en determinadas prácticas docentes que apuntan al logro de objetivos de aprendizaje.

Figura 2: Secuencia de prácticas docentes en sala de clase.



5 DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El análisis del discurso de los actores educativos ha permitido distinguir un conjunto de competencias profesionales para la enseñanza en sectores sociales vulnerables asociado a las diversas situaciones de aula. Estas son aproximaciones secuenciales de combinación de competencias para promover compromisos afectivos y procesos cognitivos que mejoren aprendizajes y sean un soporte sustantivo para el desarrollo social, como queda de manifiesto en las expectativas de alumnos y apoderados.

Se puede distinguir dos áreas de competencias profesionales de docente en el aula que agrupan el conjunto competencias descritas: 1) Respeto por la diversidad, esto refiere a la disposición a comprender que los comportamientos de los alumnos, como

por ejemplo la agresividad, se explican y hasta suelen ser necesarios en dicho contexto específico. Dicha realidad se expresa en patrones específicos de comportamiento que trane los alumnos al aula, y por tanto conlleva a considerar que dar afecto o sancionar, dialogar el proceso de contenidos o señalar límites y exigir la realización de acciones, no son contradictorios y son necesarios para las diversas realidades y situaciones que se viven en las aulas de estos establecimientos. El acuerdo tácito o explícito de los actores educativos con estos aspectos, puede ser considerado como una evidencia de que el proceso educativo comienza desde donde están los alumnos, y los puntos de partida son diversos.

La otra área de competencias profesionales del docente en el aula refiere a 2) Disposición para aprender; esto refiere a tomar el quehacer cotidiano como necesaria fuente de constitución de la práctica docente. Aprender de la experiencia, no solo es una competencia que se aplica con los alumnos en sala de clase, sino que es una “escucha transversal” o reflexión cotidiana de la práctica para discernir cuales son las acciones más pertinentes, aunque no siempre las más populares y deseables, para conducir el proceso educativo de aula.

La discusión desarrollada en el artículo nos permite reconocer que el concepto de innovación no tiene un significado unívoco, por el contrario, dependiendo de las coordenadas teórico-empíricas en juego, dicho constructo debe ser semantizado al interior de diversas realidades.

Dentro de escenarios, vulnerables, por ejemplo, dicha aproximación debiera estar asociada, más que a recursos materiales, a recursos humanos, a partir de los cuales el reconocimiento de espacios alternativos de innovación (clima, interacción, etc.), pueden constituir ejes de análisis.

En esta línea, los escenarios deprivados, donde las instancias de trabajo colaborativo son escasas (también limitadas por factores económicos), probablemente la definición de innovación deba desarrollarse a nivel micro, no condicionándose a lineamientos institucionalizados específicos. Y, dentro del mismo análisis, tales lógicas de acción deberían estar circunscritas a orientaciones praxeológicas, donde el profesor sea protagonista en el proceso a desarrollar. Siguiendo a Carbonell (2001), la innovación impacta en la democratización de las prácticas pedagógicas, haciendo de la escuela un lugar más atractivo y estimulante.

En este contexto, y tal como fue discutido en el texto, la innovación no está referida a un constructo unidimensional; y tampoco puede pensarse que se asocia directamente al uso de estrategias o material didáctico específico. Por el contrario, innovar – especialmente en las realidades vulnerables- se relaciona con un sistema de variables interconectadas que dan vida a una cultura relacional de calidad que, de manera sinérgica, logra alimentar positivamente el clima de aula, fortaleciendo los escenarios de enseñanza y aprendizaje que en ella se desarrollan.

6 BIBLIOGRAFÍA

1. ANUIES (2003), Innovación educativa, México.
2. Araya, J., Sierra, D. (2003) Influencia de Factores de riesgo social en el origen de conductas delictuales. Índice de vulnerabilidad social-delictual [Versión electrónica, <http://www.seguridadciudadana.gob.cl/PNSCdoc.html>]. Gobierno de Chile. Ministerio del Interior. División Seguridad ciudadana. Santiago: autores.
3. Arroyave, D. (2008). Investigar: una estrategia de actuación para el rol del docente actual. *Revista Investigaciones en Educación*, 8(1), 63–81.
4. Barraza, A. (2009), Innovación educativa, en <http://www.monografias.com/trabajos18/innovacion/innovacion.shtml> Acceso, Julio 13 de 2010.
5. Blanco, R. y Messina, G. (2000), Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina, Convenio Andrés Bello, Bogotá, Colombia.
6. Carbonell, J. (2001), La aventura de innovar. El cambio en la escuela, Morata, Madrid.
7. Chile Ministerio de Educación Unidad de Gestión Pedagógica y Curricular. (2008). *Planificación y diseño de la enseñanza*. Santiago: Autor.
8. Chile Ministerio De Educación. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Ministerio de Educación.
9. Chile, Ministerio de Educación (2009) Resultados de 2do Medio en las pruebas SIMCE 2008. <http://www.simce.cl>
10. Chile, Ministerio de Planificación y Cooperación (2000) Desarrollo Humano en las comunas de Chile. Nro. 5 Temas Desarrollo sustentable. [Versión electrónica]. <http://www.desarrollohumano.cl> Santiago: autores.
11. Chile, Secretaría Regional Ministerial de Planificación y Coordinación Región Metropolitana de Santiago (2008) Actualización índice de prioridad social Región Metropolitana de Santiago. SERPLAC Metropolitana, Santiago, Chile. Accesible al Texto Completo http://www.serplacrm.cl/publicaciones/estudios/INDICE_DE_PRIORIDAD_SOCIAL_2007.pdf
12. Cuadrado, I., & Fernández, I. (2008). ¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en Secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 3-23.
13. Cubero, R., Cubero, M., Luis, M., Ben, M., Carmona, I., Gallardo, M. P., et al. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104.
14. Fernández, I., & Cuadrado, I. (2008). ¿Son conscientes los profesores de secundaria de los recursos comunicativos verbales y no-verbales que emplean en el aula? *Revista Iberoamericana*, 46, 1-13.
15. Ferrández, A., Puente, J. (1992), Educación de personas adultas. Psicopedagogía y microdidáctica, Diagrama, Zaragoza.
16. Flores, R. (2009), Vulnerabilidad y Formación docente, en Seminario “El Aprendizaje en Contextos de Vulnerabilidad Escolar”, CIIE.
17. Fullan, 1992, Martínez Boom, Alberto; Unda Bernal, María del Pilar
18. Fullan, M. (2002), El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje, en Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1–2).
19. Godino, J., Font, V., Wilhelmi, M., & De Castro, C. (2009). Aproximación a la dimensión normativa en didáctica de las matemáticas desde un enfoque ontosemiótico. *Enseñanza de las ciencias*, 27(1), 59-76.
20. Grundy, S. (1997), Producto o praxis del curriculum, Morata, Madrid.

21. Guzman, a., & Nussbaum, M. (2009). Teaching competencies for technology integration in the classroom. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(5), 453-469. doi: 10.1111/j.1365-2729.2009.00322.x.
22. Guzmán, M^a A (2001), Interacciones emergentes: Una aproximación teórica para comprender el significado innovador de la producción curricular intra-aula, en Revista Pensamiento Educativo, 29, pp.319-340.
23. Hernández, F., y Sancho, J. (1996), Para enseñar no basta con saber la asignatura, Editorial Paidós, Barcelona.
24. Huberman, A.(1973), Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación, París, Unesco.
25. Jiménez, J., Riquelme, G., Vilos, V., & Ortiz, H. (2006). La calidad educativa asociada a la gestión de la escuela. *itson.mx*, II(3), 110-126. Retrieved from <http://www.itson.mx/vasconcelos/documentos/volII-num3/RVE-2-3-10.pdf>.
26. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago: UNESCO-SANTIAGO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
27. Latorre, M. (2005). Continuidades y rupturas entre Formación Inicial y ejercicio profesional docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(2), 7. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/dcart?info=link&codigo=3130480&orden=235695>.
28. Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Rivas, O., & Rocha, H. (2004). Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 721-745.
29. Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones y el análisis estructural de discurso. En M. C. Canales (ed), Metodología de la investigación social. Introducción a los oficios. (pp. 299-319), Santiago: Ediciones LOM.
30. Mcfarland, D. A., & Bender-deMoll, S. (2004). *Classroom Structuration: a study of network stabilization*. Stanford.
31. Murillo, J., & Román, M. (2009). Mejorar el desempeño de los estudiantes de América latina. Algunas reflexiones a partir de los resultados del SERCE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14, 451-484.
32. Navarro, P. & Díaz, C., (1999). Análisis de Contenido. Editores: Juan Manuel Delgado; Juan Gutierrez. Editorial Síntesis. Madrid. España. Páginas 177 – 224.
33. Oliva Gil, José (1996), Crítica de la razón didáctica, Editorial Playor, Madrid, España.
34. Pascual, Enrique (1998), Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular, en Revista Pensamiento Educativo, PUC, Volumen 23, Santiago, Chile, pp. 13-72.
35. Pasmanik V, D., & Cerón F, R. (2005). Las practicas pedagógicas en el aula como punto de partida para el análisis del proceso enseñanza-aprendizaje: un estudio de caso en la asignatura de química. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(2), 71-87.
36. Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
37. Poggi, Margarita (1996), Los proyectos institucionales: de una tarea aislada hacia una implicación colectiva en la tarea, en Apuntes y aportes para la gestión curricular, Comp. Margarita Poggi, Kapelusz, Buenos Aires, Argentina
38. Ríos, D. Reinoso, J. (2008), Proyectos de Innovación Educativa. Texto de Apoyo Didáctico para la Formación del Alumno, Departamento de Educación, Universidad de Santiago de Chile.
39. Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables ? *Persona y Sociedad*, 17(1), 113-128.
40. Sancho, Juana María y otros (1998), Aprendiendo de las innovaciones en los centros, Octaedro, Barcelona, España.

41. Strauss, A. & Corbin, J. (2002) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.
42. Torre, C. D., & Godoy, A. (2004). Diferencias Individuales en las Atribuciones Causales de los Docentes y su Influencia en el Componente Afectivo. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(2), 217-224.
43. Unicef. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación-Unicef. Disponible en: http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:¿Quién+dijo+que+no+se+puede?+Escuelas+efectivas+en+sectores+de+pobreza#0>.
44. Villalta, M. (2006). Construcción de la práctica pedagógica del docente en la sala de clase. Algunos elementos para la innovación. *Revista Investigaciones en Educación*, VI(1), 59-89.