

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA



**CÓMO FUNDAMENTAN LOS DOCENTES SUS DECISIONES  
DIDÁCTICAS EN ESTABLECIMIENTOS QUE ATIENDEN A NIÑOS  
DE FAMILIAS ECONÓMICAMENTE POBRES EN LA PROVINCIA  
DE CONCEPCIÓN**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

**PROFESOR GUÍA**

PH. D. ABELARDO CASTRO HIDALGO

**SEMINARISTAS:**

ROSANA GRACIELA CRUZ CRUZ

CRISTINA ANDREA MEDINA VARGAS

OLGA PAOLA VALENZUELA SALDAÑA

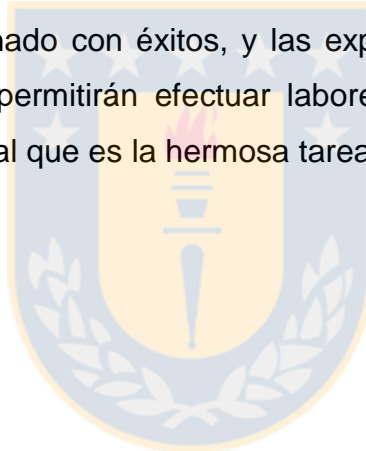
ANDRÉS MARCELO VEJAR RABANAL

CONCEPCIÓN, 2017

## **AGRADECIMIENTOS**

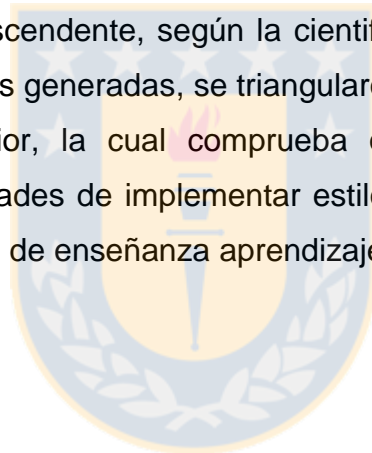
Damos las gracias en primer lugar a Dios que nos bendijo con la oportunidad y salud para poder llevar a cabo esta investigación. En segundo lugar agradecemos a nuestros familiares, amigos y personas importantes que de una u otra forma colaboraron con nosotros y nos apoyaron en este proceso. En tercer lugar agradecemos a nuestro profesor guía el Doctor Abelardo Castro quien nos condujo, apoyó y entregó herramientas para ser de este trabajo un instrumento con validez científica, el cual entrega una temática investigativa ante una problemática actual y la cual quedará al alcance de todo aquel que se interese en acudir ella (docentes, estudiantes, etc.).

Este logro que ha terminado con éxitos, y las experiencias vividas a lo largo de nuestra formación, nos permitirán efectuar labores de profesionalismo frente a nuestro trabajo profesional que es la hermosa tarea de educar.



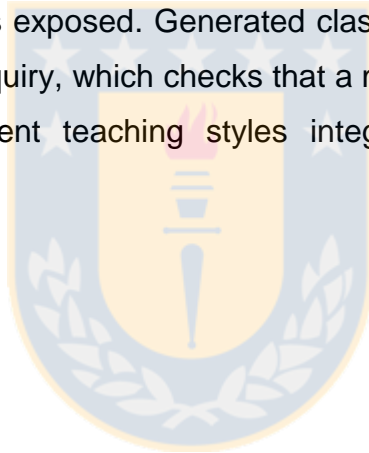
## RESUMEN

La presente tesis de investigación, busca describir qué percepción tienen los docentes respecto a los elementos que consideran como relevantes y ponen en práctica al momento de implementar sus clases, con niños económicamente pobres en la provincia de Concepción, cuya cultura es diferente a la que valida el sistema educacional. Para conocer la fundamentación a sus decisiones didácticas, se realizó una investigación cualitativa de tipo fenomenográfica, y se utilizó el instrumento de entrevista en profundidad, para describir las percepciones desde el grado de fundamentación científica en que argumentan sus prácticas pedagógicas los docentes de la muestra. Con esta información, se levantaron cuatro categorías organizadas en orden ascendente, según la científicidad de las argumentaciones expuestas. Las categorías generadas, se triangularon con estilos de enseñanza de una investigación anterior, la cual comprueba que a mayor fundamentación científica, más oportunidades de implementar estilos de enseñanza integradores, que favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje.



## ABSTRACT

The present thesis of research, seeks to describe what perception have them teaching regarding them elements that considered as relevant and put in practice to the time of implement their classes, with children economically poor in the province of Concepción, whose culture is different to which valid the system educational. To know the Foundation to their decisions didactic, is made a research qualitative of type fenomenografica, and is used the instrument of interview in depth, to describe them perceptions from the grade of Foundation scientific in that argue their practices pedagogical them teaching of it shows. With this information, is rose four categories organized in order upward, according to the science of the arguments exposed. Generated classes, triangulation with teaching styles from a previous inquiry, which checks that a more scientific foundation, more opportunities to implement teaching styles integrators, favoring the teaching learning process.



# Índice

1. Introducción .....	6
2. Problema de investigación .....	9
3. Objetivo General de la investigación .....	11
3.1. Objetivos específicos .....	11
4. Marco teórico .....	12
4.1. Docente como profesional de la educación.....	12
4.2. Teorías para la fundamentación científica de la praxis docente .....	18
4.2.1. Teorías sociológicas económicas .....	19
4.2.2. Teorías sociológicas de la reproducción social a través de la escuela .....	23
4.2.3. Teorías de aprendizaje .....	26
4.2.4. Neurociencias.....	31
4.2.5. Teorías Didácticas.....	34
4.2.6. Pedagogía crítica.....	38
5. Metodología de la investigación.....	42
6.1. Categoría pre-científica: .....	49
6.2. Categoría científica incipiente: .....	53
6.3. Categoría científico transitiva: .....	57
6.4. Categoría científico consciente: .....	64
6.5. Categorías y estilos de enseñanza.....	75
7. Conclusiones y alcances .....	79
8. Referencias Bibliográficas .....	85
9. Linkografía: .....	87
10. Anexos.....	92

# 1. Introducción

En Chile, la educación parece ser un tema controversial. Características como la desigualdad de resultados de unas u otras escuelas, dependiendo del tipo de dependencia de los establecimientos, plantean interrogantes sobre causas y soluciones a problemas educativos, sociales y políticos, de una sociedad altamente estratificada.

Existen investigaciones que avalan estas diferencias en la educación: a nivel internacional, están las publicaciones efectuadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE 2012-2015), que se basa en los resultados de evaluación PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) esta señala que Chile, a pesar de superar sus resultados y ser uno de los mejores países evaluados a nivel latinoamericano, aún está por debajo de la media de los países de la OCDE.

A nivel nacional, la Agencia de la Calidad de la Educación, basada en resultados del SIMCE (El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), que entrega información de los Estándares de Aprendizaje logrados por los estudiantes en los diferentes niveles de enseñanza. Como plantea Flores (2015):

“Este instrumento podría ser negativo para todos los estudiantes chilenos, ya que empobrece la educación, pero que los estudiantes pertenecientes a la clase alta tienen más oportunidades de equilibrar este empobrecimiento a través del capital cultural y económico que poseen sus familias, diferente es el caso de estudiantes pertenecientes a familias vulnerables que asisten a instituciones públicas, quienes no pueden acudir a sus orígenes para superar esta dificultad”. (p. 41).

Lo anterior, nos dice que esta evaluación promueve inequidad en la educación y a su vez, estratificación en la sociedad.

A nivel local, existen otras investigaciones, más focalizadas, que dan cuenta de la desigualdad social y su vínculo con la educación, como las hechas por la Universidad de Concepción y el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), en donde se han publicado múltiples declaraciones que le dan una explicación a este fenómeno, tales como: “Aproximación a la superación de la contradicción cultural en escuelas situadas en contextos de pobreza económica” (Maldonado, et al., 2016) o “Estudio del fenómeno educativo desde una perspectiva interdisciplinaria: consecuencias para la formación inicial docente y el ejercicio profesional (Castro, 2016)”, entre otros.

Entre los factores a los cuales es posible atribuir la desigualdad en educación se pueden mencionar, por un lado, la estratificación social y económica del país, y por otro lado, que el currículum que se enseña en las escuelas es próximo a la cultura de las capas medias altas de la población y lejana de la cultura del trabajador asalariado. Por lo que se genera una contradicción cultural entre el *habitus* del estudiante y el *habitus* de la escuela que es el currículum (Bordieu, 1972).

En ese mismo contexto, están los profesores, que deben concretizar ese currículum en el aula como parte de su tarea, muchas veces conscientes de que su concreción en la sala de clases significa tomar decisiones didácticas que no contribuyen al desarrollo intelectual de los alumnos, en función de cumplir las metas del currículum oficial. Estas decisiones debieran tener algún fundamento.

Desde esa perspectiva, resulta interesante conocer la percepción que tienen los profesores de los fundamentos, que están a la base de sus decisiones didácticas

al momento de concretar un currículum, lejano a la cultura de niños de familias económicamente pobres, que atienden en sus escuelas ubicadas geográficamente también en sectores de esas características y, que por tanto, no la cultura en la que se basa el sistema educacional.

La presente Tesis de Licenciatura, realizada por unos estudiantes tesistas de la Facultad de Educación de la Universidad Concepción, entrega una nueva categorización docente con respecto al trabajo realizado con 10 docentes de las comunas de Coronel, Hualqui y San Pedro de la Paz, pertenecientes a escuelas municipales y particulares subvencionadas de sus respectivas comunas.

A continuación se detallan aspectos relevantes que componen el presente manuscrito: Primero, Se plantean el problema y pregunta de investigación, con los objetivos a lograr durante este trabajo. Segundo, se presenta el marco teórico con el cual se da inicio al planteamiento en cuestión “Percepción del profesorado en torno a la fundamentación de su práctica”. Tercero, se da a conocer una descripción de la metodología cualitativa usada para la investigación. Cuarto, se realiza un análisis cualitativo de la información recolectada, levantando categorías sobre la muestra. Finalmente, se realiza un análisis y reflexión final para presentar las conclusiones y alcances del estudio.



## 2. Problema de investigación

La profesión docente puede ser comparada con la de medicina. Por una parte, porque trata con seres humanos y, por otra parte, porque el diagnóstico y tratamiento, requieren un estudio de diversos factores y un soporte científico para decidir de la mejor manera. Lo cual, corresponde a la lógica con que debiera trabajar tanto un médico, como un profesor.

Así, por ejemplo, cuando un médico diagnostica a un paciente utiliza un fundamento científico para tomar una decisión en cuanto al diagnóstico y al tratamiento del enfermo. De la misma forma, un docente debería fundamentar sus decisiones didácticas en la ciencia, ya que trabaja con personas, diagnostica la realidad y necesidades de sus estudiantes, y genera diseños de clases en función de eso y del curriculum. Para ello, debiera considerar una amplia variedad de disciplinas científicas que se vinculan con el fenómeno educativo, y permiten el desarrollo profesional del docente.

A partir de esta analogía surgen algunas interrogantes, tales como: ¿los docentes son conscientes de las implicancias de las decisiones que toman en su praxis pedagógica?, ¿fundan sus decisiones en conocimiento científico?, ¿cuáles son los fundamentos científicos de un profesor que trabaja con personas concretas en contextos determinados, que poseen pensamientos y emociones, que necesitan aprender y desarrollan diversas habilidades para ser personas para lograr una formación integral?

En virtud de lo planteado, la interrogante central que este trabajo intenta responder es: ¿Qué percepción tienen los docentes respecto a los elementos que ellos mismos consideran como relevantes y ponen en práctica al momento de

implementar sus clases con niños de familias económicamente pobres, y cuya cultura es diferente a la que valida el curriculum y el sistema educacional?

En términos prácticos nos interesa saber y poder categorizar la percepción que los mismos docentes tienen y explicitan respecto a su fundamentación teórico y práctica, relacionada con su propia praxis pedagógica.

Para ello, se trabajará con una muestra de diez docentes, para intentar dar respuestas a las interrogantes planteadas.



### **3. Objetivo General de la investigación**

Conocer y categorizar la percepción que tienen los docentes respecto a los elementos científicos y teóricos que ellos mismos consideran como relevantes y ponen en práctica al momento de implementar sus clases con niños de familias económicamente pobres, que tienen una cultura diferente a la validada por el curriculum y el sistema educacional, en la provincia de Concepción.

#### **3.1. Objetivos específicos**

Para cumplir con el objetivo general de esta tesis, se plantean tres objetivos específicos:

- Analizar las distintas percepciones que tienen los profesores respecto a los fundamentos científicos y teóricos de su praxis pedagógica, especialmente aquellas relacionadas con decisiones pedagógicas en el aula.
- Describir distintos tipos de percepciones considerando la presencia o grado de fundamentación teórica-científica y/o sistematización de conocimiento propio que ellos perciben utilizan en su trabajo educativo y en especial en el trabajo didáctico.
- Comparar esas categorías con estudios anteriores asociados a distintos estilos de enseñanza en profesores que trabajan en establecimientos que atienden a niños de familias económicamente pobres.

## 4. Marco teórico

### 4.1. Docente como profesional de la educación.

En la Constitución Política de la República de Chile (2005) en el decreto 100 artículo 19 número 10 se establece el derecho a la educación. Este garantiza que la educación debe estar al alcance de todas las personas con el objetivo que se desarrollen de forma integral para desenvolverse a lo largo de la vida.

Luego, la entidad comisionada de fomentar el desarrollo de la educación en Chile es el MINEDUC (Ministerio de Educación), Institución encargada de revisar, evaluar, aprobar y orientar las bases curriculares para que se genere una educación de calidad y equidad para toda la población.

En el sistema educacional chileno, la escuela es la institución responsable de impartir una educación expresada en conocimientos, habilidades y valores o actitudes (integral), promoviendo un desarrollo moral, cultural, físico e intelectual. Es decir, es el lugar en el cual los niños y niñas deberían desarrollarse como ciudadanos, a partir de la realización del curriculum establecido, bajo la guía de un grupo de profesionales, que en conjunto contribuyen a esa meta.

En este contexto, el agente responsable directamente de la enseñanza en el aula es el profesor o docente. Cabe preguntarse ¿qué es un profesor? Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2016), el profesor se define como: *“Persona que ejerce o enseña una ciencia o arte”*.

De acuerdo a ello El profesor es el profesional que se ha formado y se dedica a la acción de enseñar, es aquel personaje que efectúa diversas tareas con el objetivo de que todos sus estudiantes aprendan.

El Estatuto de los Profesionales de la Educación define la función docente como “aquella de carácter profesional de nivel superior, que lleva a cabo directamente los procesos sistemáticos de enseñanza y educación” (Profesionales de la Educación, 1997: 6,2).

Esta definición del rol docente plantea dos grandes temáticas que es justo destacar: Una, que es una función de carácter profesional, lo que significa que, por un lado, no debiera ser considerada una carrera técnica en ningún caso, ni un mero ejecutor de técnicas solamente, y por otro lado, está llamado a ser un profesional con conocimiento de causa de sus formas de proceder en su labor, es decir, con conocimiento científico.

De lo anterior se deriva la otra temática, que tiene que ver con la sistematización de procesos de enseñanza y educación, lo que se refiere, para nuestro modo de ver, al análisis sistemático de su práctica y al estudio sistemático de teorías que avalan sus decisiones en la preparación e implementación de sus clases.

Para ello el docente debe tener una formación integral e interdisciplinaria. La formación inicial del docente es un periodo que en Chile dura entre cuatro a cinco años. En este proceso el futuro docente debería adquirir dominio de la disciplina que enseña (conocimiento), estrategias de enseñanza para abordar diferentes estilos de aprendizaje (habilidades) y actitudes que le ayudan a enfrentar situaciones y resolver posibles conflictos que se presenten en el aula.

De la misma manera, requiere de una formación permanente que le ayude a fortalecer el profesionalismo de su rol en la escuela y en la sociedad, analizando constantemente su práctica y estudiando disciplinas involucradas en el fenómeno educativo, del cual es parte fundamental.

En esa lógica parece interesante destacar, el hecho de que la docencia esté transitando desde el ser una actividad que se basa en la transferencia de conocimientos a través de metodologías fundadas en la experiencia probada, a una profesión que se funda tanto en la experiencia probada, en una disciplina propia con una mirada interdisciplinaria al fenómeno educativo (Maldonado, et al., 2016).

La docencia como profesión consiste en que los profesores, no solo se dediquen a traspasar información desde un texto a sus alumnos, sin cuestionar. Sino todo lo contrario. Los profesores y profesoras debieran ser agentes críticos de su práctica y de lo que en ella se involucra, tener conocimiento científico de factores a nivel micro (aula) y a nivel macro (socio-político) que influyen en el trabajo escolar, especialmente al interior de la sala de clases.

De lo anterior surge la siguiente interrogante: ¿qué significa ser profesional en el ámbito de la educación? según Fernández (1985) el que ejerce una profesión requiere de un conocimiento especializado; capacitarse a un alto nivel para tener control, organización y autorregulación de su trabajo; y un desarrollo del servicio a la comunidad.

Esta caracterización del concepto “profesión” invita a los docentes a ser realmente profesionales, con un conocimiento especializado, sobre el currículum y sobre los estudiantes y sus realidades particulares; una capacitación educativa de alto nivel, conociendo las disciplinas asociadas al fenómeno educativo y a su rol social, no sólo didácticamente; control sobre el contenido del trabajo, no solo en saberes pedagógicos, sino también sociales, culturales y políticos.

Mckernan (1989) propuso como objetivo principal, “la transformación de la enseñanza de una ocupación a una profesión genuina” (p.12), es decir, que la docencia podría ser considerada una profesión en todos sus aspectos y que se fundamente en ciencia.

Para que el docente sea un verdadero profesional debe practicar un verdadero profesionalismo, diferenciándolo de la profesionalización. ¿Qué es el profesionalismo y que lo diferencia de la profesionalización? ¿Qué lo hace un término más preciso que el otro?

Sockett (1994) nos explica la distinción entre profesionalización y profesionalismo. Y dice que por una parte, la profesionalización hace referencia al proceso por el cual la persona se convierte en un profesional o hace la ocupación de una profesión. Es decir, el itinerario mediante el cual el maestro se prepara desde la formación inicial docente, hasta que logra un título que lo señala como profesional capacitado para impartir la docencia (títulos, acreditaciones, etc.).

De este modo, podemos decir que el profesionalismo hace referencia a la manera de conducirse dentro de una ocupación, o sea, los valores y el comportamiento. Es la actitud con la que se desarrolla el profesional en su oficio. Es la responsabilidad ética, para con los estudiantes y colegas, para con su formación intelectual y humana. Es una actitud dinámica y cooperativa que requiere de investigación-acción, que según Elliott (1993) hay una calidad de acción dentro del sistema, que sirve de reflexión y actualización frecuente de estrategias, así pues, permiten la progresión en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos. Esta puede ser una herramienta importante, también, para el desarrollo profesional docente.

Según lo que plantea Fernández (2001), el logro de objetivos de un profesional estaría asociado a la efectividad con la que el docente realiza la práctica, o sea, al profesionalismo de tal agente. Esto se refleja en varias situaciones: en la autonomía para la toma de decisiones; en la profesionalización continua; en la interdisciplinariedad, en el diseño y análisis pedagógico; y el atender a las necesidades de los estudiantes y de su contexto.

Así, en una sociedad segregada, como la chilena, en la que la educación se puede convertir en un factor de movilidad y cambio social ¿qué tan conscientes son los profesores y profesoras de la necesidad de ser verdaderos profesionales y de lo que ello implica?, o bien ¿qué tan ingenuos son los docentes sobre su rol y su lugar en la sociedad, entre el curriculum, diseñado por clases acomodadas, y los estudiantes de familias económicamente pobres, que están en desventaja frente a la cultura curricular? ¿Qué hacen o pueden hacer los docentes para romper con la contradicción cultural que se vive en la escuela?

Como dice un dicho popular que “para demostrar fe se necesitan obras”, para encontrar soluciones concretas a problemáticas en el ámbito de la educación, se necesita acción pedagógica, basada en fundamentación teórica. Es decir, basada conscientemente en conocimiento científico interdisciplinario, con un estilo de enseñanza integrador (Maldonado, et al., 2016, p.20).

Por tanto, el fenómeno educativo se puede considerar como un fenómeno científico e interdisciplinario, porque, es “un proceso de interacción intencional que lleva al desarrollo de las habilidades cognitivas y socio-afectivas que determinan la relación de las personas con el ambiente. El resultado de este proceso es (o debe ser) la adquisición de una serie de habilidades, conocimientos, actitudes, valores y cambios emocionales en la persona” (Castro, 2016, p.7-8).

En efecto, los profesores que tienen éxito con sus estudiantes, es porque emplean contribuciones de múltiples disciplinas, o acción interdisciplinaria, en su trabajo, donde entran en juego diferentes teorías y ámbitos del conocimiento, en el fenómeno educativo. Dicho en otras palabras:

Existe consenso en que el fenómeno educativo es un proceso complejo y multivariado, variables de distinta naturaleza se expresan



en el micro-mundo de aula: neurológicas, psicológicas, sociológicas, estrategias de aprendizaje, práctica docente, convivencia etc., todas ellas tienen o pueden tener gran impacto en los procesos de aprendizaje y de desarrollo cognitivo de los alumnos (Castro, 2012 p.9)

Es decir, sería necesario para comprender los procesos de aprendizajes y desarrollo de la mente acudir, no solo a la didáctica, sino a más de una disciplina o teoría a la hora de diseñar e implementar sus clases. Junto con el conocimiento práctico intuitivo y la experiencia probada en aula. Lo que, en conjunto, dé como resultado una formación más integral.

Esto puede llevar a que el profesor sea generador de un nexo entre el currículum escolar y la cultura del estudiante, en particular, con la de estudiantes pertenecientes a contextos más vulnerables. Es decir, la docencia ya no sería observada como una profesión técnica, ni el docente como un simple ejecutor que cumple el rol de transmitir un conocimiento. Sino como una profesión de calidad y el docente como un agente de cambio social, comprometido con la labor que realiza, tal como lo plantea Delors (1994) al señalar la importancia de formar personas y enseñar a aprender, enseñar a ser, enseñar a hacer y enseñar a convivir con otros.

De este modo, los docentes deben propiciar “procesos educativos, que permiten el desarrollo riguroso de unidades de aprendizaje bajo el punto de vista de modelado tanto cognitivo como socio-afectivo, a fin de generar en los niños las competencias requeridas por la sociedad” (Castro, 2016, p.6).

Sin embargo, abordar con profundidad todas las teorías asociadas al fenómeno de la educación y llevarlas a la práctica en la planificación y ejecución de clases, parece ser una tarea muy compleja. Primero por la gran cantidad de autores y

teorías, y luego, por lo coaccionado del trabajo docente en Chile, que le deja poco tiempo al docente para la autonomía de investigación.

No obstante, creemos que lo más complejo y peligroso es que profesores y profesoras de nuestro país no tengan conciencia de la importancia del sustento teórico de su praxis educativa. Según lo que plantea Freire (1978) de un docente, sin conocimiento científico disminuye su profesionalismo y aumenta el grado de ingenuidad en cuanto a la percepción del trabajo profesional.

#### **4.2. Teorías para la fundamentación científica de la praxis docente**

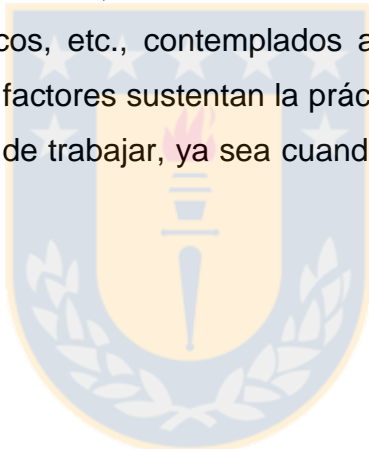
A continuación presentamos una serie de teorías y perspectivas relacionadas con el fenómeno educativo, que determinan de una u otra manera la praxis educativa de los docentes, sobre todo en establecimientos en los que la mayor parte de los estudiantes pertenecen a familias económicamente pobres.

A nivel de sustentos teóricos relacionados al fenómeno educativo, se distinguen importantes teorías acerca del contexto social del fenómeno educativo, y cómo variables macro y micro están presentes de manera significativa, para tenerlas en cuenta en el trabajo didáctico. A continuación se efectúa un análisis somero de algunas de ellas.

Las teorías sociológicas, que nos permiten comprender la organización social, su complejo entramado y su influencia en la escuela; Teorías del aprendizaje, donde destacan, el conductismo y constructivismo, que nos muestra cómo el estudiante

aprende a través de la interacción con otros o con el objeto, además de, cómo se pasa de un estado de menor a mayor conocimiento; las neurociencias, que explican fisio-biológicamente cómo se desarrollan los procesos mentales y afectivos en el aprendizaje; y teorías de la didáctica, estudio de enfoque y métodos que llevan al aula diversas formas de generar procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para profundizar en lo anterior, es necesario, como ya se ha enunciado, describir parte del conjunto de teorías, que tienen un gran potencial de aplicación al trabajo docente en el aula, y a las decisiones didácticas que allí se tomen. En este ámbito, se entrecruzan varios factores, los cuales van desde aspectos sociológicos, antropológicos, psicológicos, etc., contemplados al analizar al estudiante en su contexto. Todos aquellos factores sustentan la práctica cotidiana de los profesores y profesoras al momento de trabajar, ya sea cuando se planifica o se implementa la clase en el aula.



#### **4.2.1. Teorías sociológicas económicas**

A continuación, se describirán algunas teorías sociológicas económicas que pueden contribuir como sustento teórico de la práctica educativa, para reconocer el lugar del docente en medio del sistema político, social y educativo. Para no caer en la inseguridad, y situarse en medio de una tensión permanente entre curriculum promovido por el Estado y las características de los estudiantes pertenecientes a clases sociales trabajadoras.

## **Teorías de la función del estado y el papel de la educación:**

Antonio Gramsci y la función del estado. Este pensador y filósofo italiano analiza la sociedad desde el punto de vista de la supremacía. Hasta antes de Gramsci, se había analizado que la dominación era ejercida mediante la economía y la política. Pero él agregó algo más, la “cultura”, elementos como la religión, los medios de comunicación y puntualmente la educación y su estructura clásica, Gramsci(1919) Afirma que:

Hay que deshabituarse y dejar de concebir la cultura como saber enciclopédico, en el que tan solo se ve el hombre bajo la forma de recipiente que hay que llenar y atiborrar de datos empíricos, de hechos mortificantes y sin hilvanar que él podrá después encasillar en su cerebro como en las columnas de un diccionario para después poder responder, en cada ocasión, a los distintos estímulos del mundo externo. (p.101)

Además, Gramsci plantea una nueva escuela vinculada a las masas trabajadoras de propaganda socialista, así propuso una escuela de formación política para los trabajadores de esa época.

Sus postulados se refieren a generar un cambio social profundo, en el cual la idea de lo cultural supere a los saberes segmentados y enciclopedistas. Para Gramsci la cultura debe ser conocimiento más la formación de un ser consciente que valora su rol histórico. En estos términos el educador intelectual, no solo formará sobre el conocimiento legitimado, sino que tendrá el deber de generar conciencia crítica en los educandos.

### **“Aparatos ideológicos del Estado” de Louis Althusser (1969):**

Las instituciones del Estado, son una herramienta que canaliza expande y pretende llevar la ideología dominante hacia las masas, legitimando y perdurando. Como es el caso de la escuela que por excelencia reproduce el orden hegemónico de clases sociales.

En este aparato ideológico, los estudiantes permanecen más tiempo y es en donde cada clase se debe perfeccionar en el rol que debe cumplir cada uno en la sociedad, “saber mandar o saber obedecer”.

### **“La teoría del capital humano” de Teodoro Shultz (1961):**

Esta teoría postula que existe una importante asociación entre la educación de los sujetos, y el nivel socioeconómico de estos, ya que según el nivel educativo obtenido, mejor será su ingreso per cápita. Una afirmación que se vincula a la economía, puesto que el término de “capital humano”, viene a ser impulsado por Shultz, como parte del análisis que se hace a la acumulación de capital para la productividad de un país, ya que el funcionamiento de un estado se asimila al de una organización privada en términos económicos.

En consecuencia Shultz hace referencia a la problemática de medir beneficios de inversión de capital humano, y hace una diferencia entre los gastos de consumo y los gastos de inversión, por lo que propone una posible solución que defiende el concepto que él plantea:

Shultz (1959) señala que:

“Cualquier aumento de la capacidad producida por la inversión humana se convierte en una parte del agente humano y por lo tanto

no puede ser objeto de venta, está, sin embargo, “en relación con el mercado” al afectar a los sueldos y salarios que puede percibir el agente humano. El aumento resultante de los ingresos es el rendimiento de la inversión” (p.23)

Por tanto, Shultz afirma del concepto de capital humano, que sería una buena inversión para el rendimiento y aumento de los ingresos en la acumulación de estos. Sin embargo, esta teoría tiene peligros que afectan la valoración del trabajo que realiza un individuo, esto termina por desarrollar una estratificación social en función de la distribución del trabajo, que en términos sociales perjudica las relaciones entre los sujetos, situándolos en escalas de valores según sus ingresos económicos.

### **Educación Basada en Competencias:**

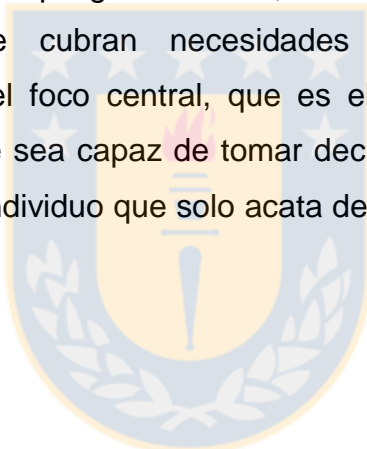
En la educación se han hecho reformas que han afectado la mirada de la misma, pero no hay un sustento teórico claro en el que se pueda basar y sustentar estas reformas, justificando el porqué de su implementación. Es así como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) sugiere con su entidad Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), una explicación para la competencia, como:

"La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (DeSeCo, de la OCDE, 2003, p.1).

A la vez, en Chile, el plan de estudios que entrega las bases curriculares de educación, entiende como competencia al desempeño que resulta de la

movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de las capacidades y experiencias de un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir. En consecuencia, la última definición viene a relacionar conjuntamente a la primera, y da una visión de cómo debería ser la educación.

Eraut (1994) plantea que el problema de este enfoque, es que descuida todo aquello que se refiere al contexto sociocultural, además de los avances de la teoría del aprendizaje no exclusivamente psicológica, y asimila la preparación de docentes a la de un trabajador o técnico en una industria de tipo fordista en serie, es así que se presenta un peligro tal como, cuando la educación se enfoca en preparar personas que cubran necesidades empresariales o demandas económicas, se pierde el foco central, que es el de formar a un individuo de manera integral para que sea capaz de tomar decisiones de manera autónoma y no se transforme en un individuo que solo acata decisiones sin siquiera reflexionar el porqué de estas.



#### **4.2.2. Teorías sociológicas de la reproducción social a través de la escuela**

A continuación, se describen algunas teorías sociológicas de la reproducción social, que permiten al docente reconocer la importancia de validar la cultura del estudiante, para considerarla como punto de partida de los procesos de enseñanza aprendizaje, y reconocer la contradicción cultural entre curriculum escolar y contexto del estudiante, a la hora de tomar decisiones.

### **"Teoría de los códigos socioculturales" de Basil Bernstein (1976):**

Los códigos socioculturales son elementos que se presentan en la escuela, y particularmente en el lenguaje que utilizan los estudiantes, donde según el sector socioeconómico al que pertenecen, su lenguaje representará un código que puede ser restringido o elaborado.

Podemos señalar que los estudiantes pertenecientes a las clases sociales que cumplen funciones de poder y trabajo intelectual asociados a éste, tienen una amplia ventaja respecto de los hijos de trabajadores cuyos padres tienen trabajos predominantemente manuales o técnicos. Estos últimos viven una clara contradicción entre su lenguaje que refleja su cultura versus la dominante.

Si se es parte de la clase trabajadora se utilizarán códigos con carácter restringido, local y contextual. Mientras que si se pertenece a la clase media alta, se utilizan códigos universalistas, más elaborados y no contextualizados, que por lo general este último es el que predomina arbitrariamente en la escuela. Es necesario aclarar que ningún tipo de código debería ser mayormente válido en la escuela, siendo necesario que se consiguiera transitar entre ambos. Es decir, dar herramientas a los estudiantes para que sean capaces de dialogar con la cultura dominante, sin perder su propia cultura.

### **"Teoría de la reproducción social" de Pierre Bourdieu (1977, 2007):**

Su planteamiento se basa en la cultura como eje primordial por la cual surgen diferencias entre la clase obrera y la clase dominante. El currículum escolar establece, a partir de los principios que sugiere la clase imperante, promoviendo su cultura en la escuela, sin considerar la que poseen los estudiantes pertenecientes a la clase trabajadora.



La sociedad y su carácter determinista es canalizada por un pensamiento hegemónico positivista. Según este teórico, esta idea se conceptualiza bajo la definición de “violencia simbólica”. Bourdieu hace lectura de la imposición de significados considerados como legítimos a la vez de invisibilizar y oprimir la cultura de los educandos. Esa violencia simbólica, tiene como rasgo principal el ser persuasiva, disimulando las relaciones de poder que existe en la sociedad y particularmente en la escuela, transformándose con el tiempo en un hábito perdurable, lo que para Bourdieu y Passeron (1970) definen como *habitus*, el cual se manifiesta como la internalización de un arbitrario cultural dominante.

Este conjunto de teorías plantean las dinámicas macro en las que se enmarca la labor docente. Posiciona al profesor en un sistema que no es neutral. Que está tensionado por las determinaciones del Estado, que a su vez están formuladas por agentes que pertenecen a las esferas altas de la sociedad, y por las necesidades de las familias con pobreza económica, es decir, por las clases gobernadas y sometidas a estándares que buscan reproducir la sociedad y mantener el control sobre la misma.

En medio de esta dinámica, el docente debe tomar decisiones pedagógicas que pueden ir a favor de la hegemonía del poder dominante y de la reproducción social, o bien, en virtud de la emancipación de las clases con menos oportunidades, por medio de estrategias pedagógicas, que a partir del valor de uso del conocimiento, y del desarrollo de la crítica como herramienta, se pueda romper la contradicción cultural existente en el aula, de escuelas en contexto de pobreza económica.

### 4.2.3. Teorías de aprendizaje

Dentro de los principales fundamentos teóricos de los docentes para pensar en diseños didácticos, con énfasis en las necesidades y potencialidades cognitivas de los estudiantes, se encuentran las teorías del aprendizaje, que se agrupan en dos grandes corrientes, conductismo y constructivismo. Las cuales parecen entrar en contradicción, pero que en definitiva desde un ángulo distinto, ambas aportan al crecimiento del conocimiento, a partir del aumento de investigaciones y formulaciones teóricas respecto al aprendizaje, ya que ambas aportan desde su epistemología al desarrollo profesional docente, para la comprensión del fenómeno educativo, desde el punto de vista del desarrollo cognitivo del estudiante y de todos los factores asociados.

Basado en estudios experimentales sobre la conducta de animales y personas, a partir de ciertos estímulos, el conductismo entrega un gran aporte, desde el punto de vista científico, a la profesión docente. En cuanto al nivel micro y cómo el individuo interactúa con el entorno. En esta corriente encontramos diferentes teorías:

#### **Condicionamiento clásico:**

El conductismo es una metodología de investigación que se basa en la observación de la conducta, esto se atiene a lo objetivo que es lo observable. “De ahí que objetivo va a significar para Watson no mental.” (Yela, 1996: p. 22).

John Watson promueve este modelo de investigación a principios del siglo XX, en 1913 específicamente, donde se hace un proceso de investigación en el que “su

contenido, la observación y control de la conducta como movimiento físico, sucesión de estímulos y respuesta asociados por leyes de contigüidad, frecuencia y recencia” (Yela, 1996 p. 27).

A los estudios que Watson plantea, se le suma otro. “El descubrimiento de Iván Pavlov, en 1916, y la cadena de reflejos innatos y condicionados” (Yela, 1996) que logra descubrir a partir de la salivación de un perro, a propósito de su investigación del proceso digestivo.

Con ello surgen conceptos tales como el de “reflejos condicionados”, que vienen a ser una adaptación del organismo al ambiente, o los “reflejos innatos”, que tienen relación con lo intuitivo. Estos conceptos buscan como fin una respuesta, y por lo tanto, vienen a explicar que toda conducta va a ser una sucesión de reflejos.

### **Condicionamiento operante:**

Burrhus Skinner, cuestiona el método básico de estudio de los autores anteriores y plantea el “condicionamiento operante” donde “básicamente las leyes funcionales del condicionamiento operante no son reductibles a los principios de la mecánica o el movimiento, porque en el condicionamiento operante los estímulos antecedentes no “producen” la respuesta” (Plazas, 2006). Esto quiere decir, que el sujeto también debe actuar por iniciativa propia, no solo por un estímulo exterior, por lo tanto son otros factores los que inciden en ello.

Skinner (1968) define el reflejo como una relación observada de dos hechos: un estímulo y una respuesta, tratando de redefinir los conceptos abordados anteriormente, genera una caja de estudio que fue nombrada con su nombre la “caja de Skinner”, donde observaba con ratas o pájaros, a los que lleva a

presionar una palanca en dicho lugar, agregando el “refuerzo” como medio para alcanzar nueva información al estudio, desde allí surge el “reforzamiento” como una manera de lograr que la conducta se repita o se detenga, denominándose positivo o negativo respectivamente, así como el castigo que viene a extinguir la conducta.

### **La teoría del Aprendizaje Social. Albert Bandura (1987):**

Esta teoría trata de proporcionar una caracterización lo más completa y sistemática posible de los factores, tanto internos como externos, que influyen en los procesos humanos de aprendizaje (Riviere, 1992). Dentro de los factores internos encontramos el aprendizaje por experiencia directa, y dentro de los factores externos, el aprendizaje por modelos (Bandura, 1987). A partir de ambos tipos de factores, Bandura divide el aprendizaje social en cuatro procesos, es decir, atención, retención, producción y motivación (Bandura, 1987).

Se deduce que el ser humano no solo aprende por su propia experiencia, sino también a través de la observación e imitación del ambiente, la cual afecta directamente su conducta y viceversa.

### **Teoría cognitivista:**

Piaget (1923) trata de explicar el aprendizaje desde los procesos mentales que realiza el individuo, y cómo se pasa de un estado de conocimiento a otro de mayor conocimiento, la respuesta se plantea desde dos perspectivas, por un lado la relación entre el desarrollo ontogenético y por otro la relación dialéctica entre sujeto objeto, en esta relación el sujeto construye su conocimiento a través de

cambios estructurales, que tienden a la asimilación, acomodación y organización de manera equilibrada, autorregulada y adaptativa .

### **El aprendizaje por descubrimiento:**

Jerome Bruner (1979) señala que se debe construir el conocimiento (descubriendo) y organizarlo en su estructura cognitiva a través de los distintos niveles de representación, lo que significa que aprende cuando transforma la información según las reglas con las que representa su experiencia.

Esto quiere decir que no se pretende abordar al alumno con conocimientos, sino que para que el conocimiento sea de mayor utilidad para alumno éste lo debe ir adquiriendo con sus propios esfuerzos, de manera que relacione lo que ya posee con los nuevos esquemas (imágenes, símbolos o palabras), recibiendo el contenido de forma gradual de menor a mayor complejidad, para que comprenda lo que aprendió y el cómo lo efectuó, lo que se convierte además en una forma de motivación en el aprendizaje.

Bruner (1969) plantea también tres implicaciones educativas: Aprendizaje por descubrimiento; que la información o contenidos de aprendizaje se deben presentar de una forma adecuada a la estructura cognitiva (el modo de representación) del aprendiz; y que el currículo, en consecuencia, debe organizarse de forma espiral, es decir, se deben trabajar los mismos contenidos, ideas o conceptos, cada vez con mayor profundidad.

### **Teoría de la zona de desarrollo próximo:**

Presenta al aprendizaje significativo como un proceso de interacción con el entorno (ya sea otros individuos o la naturaleza). La interacción social es el motor y sustento del aprendizaje Vygotsky (1978,1985).

El aprendizaje no solo depende de las experiencias vividas, sino también del proceso biológico en el que se encuentre el individuo, de esta manera se interrelacionan estos dos factores, el sujeto es capaz de realizar funciones mentales de manera autónoma desde muy pequeño, impulsadas desde sus propias capacidades mentales. A este estado Lev Vygotsky le llama estado de desarrollo real, de este estado a una zona de desarrollo potencial existe una distancia llamada zona de desarrollo próximo, la cual el sujeto puede llegar, muchas veces ayudado por un mediador (educador) que facilita a andamiar su conocimiento a otros que no puedan tener avances de manera autónoma y espontánea. (Vygotsky, 1978,1985).

### **El aprendizaje significativo:**

Ausubel (1976) deduce que resulta necesario considerar en el proceso de enseñanza la estructura cognitiva del alumno, de manera que sirva de anclaje para el nuevo aprendizaje.

Esto quiere decir que exista una relación entre los conceptos e ideas que ya posee y los conceptos por aprender, para darle una mayor comprensión a los esquemas nuevos, de manera que no solo se almacene la información adquirida, sino también se pueda transformar y darle un significado, es decir, darle utilidad al conocimiento, y lo que conlleva a una actitud favorable hacia el aprendizaje.

Estas teorías son especialmente útiles al docente para comprender las formas en que el niño aprende y lo que produce el aprendizaje a nivel cognitivo. Por lo que, al diseñar estrategias se pueden pensar en las que promuevan el desarrollo del pensamiento, considerando elementos, que promuevan la acomodación y asimilación del conocimiento, promoviendo el aprendizaje significativo, en base a conocimientos previos, validando la cultura y el trabajo colaborativo de los estudiantes, en función del contexto social en el que se encuentran, potenciando los factores internos como externos del aprendizaje, poniendo un fuerte énfasis en el desarrollo de aprendizaje social.

#### **4.2.4. Neurociencias**

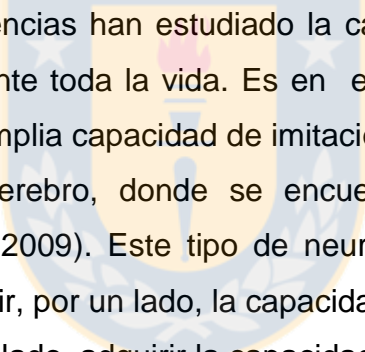
El aporte de esta disciplina a la educación es explicar la estructura cerebral y cómo se desarrollan ciertos procesos, mientras el sujeto aprende y memoriza, además su estudio, referente a la neurofisiología nos permite conocer el comportamiento de las neuronas y su conexión entre sí (sinapsis).

Las neurociencias son el conjunto de disciplinas que estudian el funcionamiento cerebral y las condiciones del desarrollo de la mente. Parte de estas investigaciones se dedican a estudiar cómo el ser humano aprende durante su vida, debido a la facultad de plasticidad.

El cerebro tiene la capacidad de aprender debido a su flexibilidad. Cambia en respuesta al estímulo del ambiente. Esta flexibilidad reside en una de las propiedades intrínsecas del cerebro: su plasticidad. El mecanismo opera de varias maneras, a nivel de las conexiones sinápticas, donde unas pueden ser generadas (sinaptogénesis), otras eliminadas (podadas), y su efectividad puede moldearse sobre la base de la información procesada e integrada por el cerebro. (OCDE, 2009. p.47).

De este modo, se puede entender que el cerebro y sus capacidades son una construcción que puede ser trabajada durante toda la vida y esta condición es inherente al funcionamiento cerebral. Por lo tanto, debe ser conocida por todo quien pretenda enseñar, dado que la capacidad de aprendizaje se vincula estrechamente a esta construcción.

Las personas encargadas de la educación (padres y/o docentes), es recomendable que posean nociones de este tipo de conocimiento neurocientífico, ya que es en la primera infancia donde se dan algunos procesos vitales para el crecimiento neuronal del humano beneficiosos para su posterioridad.



Especialistas en neurociencias han estudiado la capacidad imitativa desarrollada por nuestro cerebro durante toda la vida. Es en el primer período de la vida del ser humano posee una amplia capacidad de imitación, debido a un funcionamiento específico de nuestro cerebro, donde se encuentran las neuronas llamadas neuronas espejo (OCDE.2009). Este tipo de neuronas, ubicadas en el área de Broca, nos permite adquirir, por un lado, la capacidad de aprendizaje de conductas de diverso tipo, y por otro lado, adquirir la capacidad adaptativa.

De este modo, el descubrimiento de esta especificación del cerebro da a la educación un aspecto relevante, puesto que se ha descubierto la vinculación de las neuronas espejo y el sistema límbico, relacionado con las emociones, según el científico Marco Lacoboni (2009)

Las neuronas espejo son las únicas células del cerebro que parecen haberse especializado en la tarea de codificar las acciones de otras personas y también



nuestras propias acciones, es decir, son las células del cerebro “esenciales para las interacciones sociales” (Marco Lacoboni, 2009).

Según estos aportes de las neurociencias, la motivación está directamente conectada con las neuronas espejo ya que estas, trabajan por imitación de los constructos sociales.

Este aporte a la educación contribuye enormemente a la tarea de enseñar, esta “beta” científica, puede contribuir en brindar estrategias, métodos y herramientas a los profesores, ya que el conocimiento de la conformación del cerebro y sus procesos de funcionamiento colaboran en generar las mejores condiciones para una enseñanza eficiente.

Las neurociencias invitan a la educación a dar importancia a los elementos que promueven la atención, motivación y a las emociones de los estudiantes, como una clave que garantiza un aprendizaje significativo.

López (2005) señala que otro aporte relevante de las neurociencias es darle importancia a “lo emocional” en la educación: Educar significa contemplar el desarrollo integral de las personas, desarrollar las capacidades tanto cognitivas, físicas, lingüísticas, morales, como afectivas y emocionales. Así pues, las emociones también deben ser educadas y la escuela forma parte de ello

El fenómeno educativo requiere del trabajo en conjunto y equilibrado de varias disciplinas que interactúan entre sí, legitimando variables tanto sociales como culturales, psicológicas y comunicativas, etc., con las que convive el estudiante. Como cada disciplina es incompleta, la complementariedad entre ellas permite

enfrentar la interculturalidad preexistente en el aula y contribuye a acortar las distancias entre curriculum escolar y la cultura del estudiante.

El trabajo docente debe transformarse en generar puentes cognitivos, integrando las diferentes disciplinas y teorías que envuelven al fenómeno de manera consciente e intencionada, para darle mayor peso científico a su labor pedagógica, y para contribuir al desarrollo integral y autónomo de los y las estudiantes. Es decir, propiciando la comprensión de la realidad, ya sea por traspaso o descubrimiento, por inducción y deducción, también por abducción (Pierce, 1966), para reconceptualizar, recrear la realidad y transformarla.

#### **4.2.5. Teorías Didácticas**

En este ámbito nos encontramos con un concepto que requiere ser abordado: las decisiones didácticas. Marcelo (1985) las describe como una toma de decisiones en conciencia e intencionadas por parte de los maestros. Además de otras que se llevarán en la marcha donde se van produciendo las situaciones didácticas.

Se pueden distinguir dos tipos de decisiones que han sido designadas por Jackson (1968). Las primeras, relacionadas al pensamiento que se tendrá antes de la aplicación de estrategias de enseñanza o sea la planificación, denominadas “preactivas”. Las segundas, que se darían en el momento de aplicación de la clase llamadas “proactivas”.

Las decisiones que toman los profesores a la hora de planificar pueden estar determinadas por factores internos tales como; los estilos de aprendizaje, o dificultades de aprendizajes de sus estudiantes. O por factores externos como por

ejemplo; falta de recursos, materiales y/o presiones externas al docente (directivos, apoderados, etc.)

Dentro de las decisiones inmediatas de los docentes, pueden haber tres posibles factores mencionados en Marcelo (1985) que podrían estar relacionados a los estímulos que reciben los estudiantes, ya sea desde un ángulo que se centre solo en ellos, otros llevados a elementos distractores, y estímulos relacionados a los materiales que se tienen para el desarrollo de la clase.

En definitiva, las decisiones didácticas se basan en estímulos o factores asociados a la situación educativa, y se pueden demostrar a través de las prácticas o acciones que realiza el profesor o profesora, en la planificación y en la ejecución, con la finalidad de favorecer su implementación y posibilitar el aprendizaje significativo por parte de todos sus estudiantes. Fruto de una reflexión e investigación sobre la propia praxis pedagógica.

A continuación se presentan algunas teorías didácticas sirven al desarrollo profesional docente, en función de enfoques metodológicos que promueven el protagonismo del estudiante y la labor de un docente con claridad de lo que va a realizar en el aula para promover aprendizajes y desarrollar la autonomía en los estudiantes.

### **Método Montessori:**

Esta metodología propuesta inicialmente en Italia, está basada en la importancia esencial que se debiera dar al niño como foco total de cualquier actividad de aprendizaje, en el que según la doctora María Montessori, son los niños quienes van guiando este proceso, ya que, “no es el profesor el que aplica la psicología a los niños, sino son los niños quienes revelan su psicología al estudioso” (Montessori, 1986, p.16).

Además es el niño quien, a partir de sí mismo, va construyendo su aprendizaje, sin una supervisión de un adulto, ya que según este método mágicamente “el niño parece seguir fielmente un severo programa impuesto por la naturaleza” (Montessori, 1986, p.17).

Este planteamiento pone al docente como un guía y facilitador de la construcción de aprendizajes del niño. Esto quiere decir que “la función del maestro no es hablar, sino preparar y disponer una serie de motivos de actividad cultural en un ambiente especialmente preparado” (Montessori, 1986, p.19), para los estudiantes que aprenden en el hacer, no en el escuchar.

### **El conocimiento didáctico del contenido de Shulman:**

A principios de la década de los ochenta aparece un psicólogo estadounidense que viene a cuestionar:

“¿Cómo el estudiante universitario exitoso que se convierte en profesor novato transforma su pericia en la materia en una forma que los estudiantes puedan comprender?, ¿Cuáles son las fuentes de las analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones y reformulaciones que el profesor usa en el aula?, ¿Cómo los profesores toman una parte de un texto y transforman su entendimiento en instrucción que sus estudiantes puedan comprender” (Garriz y Trinidad-Velasco, 2004. p.2).

Lee Shulman se cuestionaba con estas ideas, las estrategias que podía utilizar un docente para enseñar su materia, acunó tres tipos de conocimientos para referirse a lo que debían poseer los docentes para enseñar.

Él plantea que “para ubicar el conocimiento que se desarrolla en las mentes de los profesores, habría que distinguir: (a) conocimiento del contenido temático de la materia, (b) conocimiento pedagógico del contenido (CPC), y (c) conocimiento curricular” (Shulman, 1986). Cada tipo viene a ser parte de lo que debe manejar el docente al momento de enseñar, en definitiva, el que toma mayor relevancia es el de tipo (b) “conocimiento pedagógico del contenido (CPC)”.

Seguidamente, Shulman (1986) señala que el Pedagogical Content Knowledge o Conocimiento Pedagógico del Contenido, es la mezcla entre el contenido y la pedagogía en un esfuerzo por comprender cómo un tópico, problema o tema específico es organizado, representado y adaptado para los diversos intereses y habilidades de los estudiantes y presentado para la enseñanza.

De acuerdo a lo anterior, surgen variadas interpretaciones del concepto de CPC, pero el que viene a reafirmar esta idea, adhiriéndole incluso una terminología como es la de “transposición didáctica”, es lo que plantea Chevallard (1991) cuando dice que:

“Un contenido de saber que ha sido designado como saber enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El ‘trabajo’ que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica*.” (1991, p.196)

La “transposición didáctica” al igual que el “conocimiento pedagógico del contenido”, viene a remecer la idea del profesor, como un sujeto que sólo debe dominar la disciplina que enseñará, para implantar la necesidad en que el docente se nutra de nuevas ideas, con estrategias que favorezcan sus explicaciones, todo

en pos de lograr que finalmente, el estudiante comprenda la materia, y sea capaz de explicarla a otros a partir del manejo del Conocimiento Pedagógico del Contenido, que por supuesto, en otro profesional no es demandante y estrictamente necesario como lo es para un educador(a).

En el proceso educativo intervienen diversos agentes, y elementos a considerar si es que se pretende dar ideas y, soluciones concretas y eficaces a la hora de la enseñanza.

Los estudios que se observan en el presente marco presentan una diversidad de teorías que se vinculan con el proceso educativo y que pueden ser utilizadas como referente o como fundamentación científica a la hora de diseñar e implementar unidades pedagógicas, se observa el concepto (teoría), el autor, la definición y la vinculación con el área educativa, para que puedan acudir a ellas para comprender y explicar algún aspecto relacionado con la problemática existente, la cual es la falta de interdisciplinariedad en los diseños pedagógicos.

#### **4.2.6. Pedagogía crítica**

El profesionalismo docente radica principalmente en la actitud frente a su labor. En la corriente de la pedagogía crítica el profesor encuentra herramientas de análisis para perder la “conciencia ingenua” (Freire, 1993) sobre su praxis, en las causas y consecuencias de cómo desarrolla la docencia.

### **Paulo Freire (1993):**

El legado de Paulo Freire nos deja el enfoque de una pedagogía centrada en lo humano, basada en la relación dialéctica educador-educando, en la cual el educador debe involucrarse plenamente con la problemática de los oprimidos, su fin era explicar y dar fin a lo que él llama pedagogía bancaria, consistente en solo vaciar el contenido desde la cabeza del profesor (activo) hasta la del estudiante (pasivo).

Para Paulo Freire (1993) ser educador es una opción política, la cual debe ser una opción emancipadora. A la vez, él confirma que la clase oprimida se interesa por la política, pero una política centrada en sus problemáticas reales.

Además, Freire plantea que el saber no debe ir en contradicción con las experiencias personales. Es por esto, que establece que el educador que no genere un vínculo con su educando, nunca mantendrá un vínculo pedagógico en donde el conocimiento sea liberador. Es aquí donde toma importancia el diálogo, que es el canal para transformar y emancipar, es la acción y la reflexión, mediante el diálogo y una relación igualitaria entre educador y educando, donde ambas partes enseñan y aprenden, ya que “nadie lo sabe todo y mucho menos nadie ignora todo” (Freire, 1993)

### **Henry Giroux (2011): los profesores como intelectuales transformadores:**

Este autor, en su obra “Los profesores como intelectuales” plantea que los profesores son quienes mediante su rol analítico, reflexivo e intelectual mantienen las herramientas para romper el status quo y generar el cambio social, ellos mediante el conocimiento de su entorno, y de su contexto, generan objetivos ideológicos que permitirán el cambio en la educación.

Es históricamente el estado, mediante sus políticas educativas quien coarta esta habilidad, generando desconfianza e invisibilizando su enorme potencial intelectual, relegando su rol a un mero aplicador de técnicas, pensadas por personas expertas y externas, ajenas a su cotidianeidad de trabajo continuo en el aula.

Es en estas situaciones donde el profesor no solo debe luchar por un cambio de las condiciones laborales y económicas, sino además, por hacer cumplir y valer su rol como un profesional reflexivo crítico e intelectual, entendiendo que la escuela no es un lugar neutral, ya que ahí se entrecruzan diversos intereses para lograr ser difundidos.

Es el profesor que parte de la base que nunca es ni será un sujeto neutro sino definido política e ideológicamente, es él quien tiene un rol activo e intelectual, para formar estudiantes, sujetos de cambio del orden hegemónico y social.

Todas las teorías presentadas de manera sucinta, de alguna manera explican o intentan dar cuenta del proceso educativo, su impacto en las personas y el efecto social de ello. Por lo mismo, debieran estar de algún modo, en las representaciones profesionales del profesor al momento de tomar decisiones al interior del aula o expresarse en cierto punto del trabajo educativo general.

El conocimiento de estas teorías por parte de los docentes constituye un fundamento científico de corte interdisciplinario que se puede usar a la hora de reflexionar y justificar en torno a la praxis pedagógica.

De esta manera el fenómeno educativo puede ser considerado de diferentes perspectivas, que se complementan e interactúan dentro del campo de las decisiones didácticas del docente en el aula.



Es así como no se debiera pensar en una práctica pedagógica sólo desde una disciplina, sino más bien, en la complementariedad de estas. Esta complementariedad confluye en el análisis del fenómeno educativo, que consiste en una interacción de varios factores que tienen como resultado el aprendizaje.

Si se tiene como centro al fenómeno educativo, se puede ver que en la interacción del docente y el estudiante, se deben considerar varios factores como elementos que componen y explican este fenómeno. Por lo tanto, están las teorías sociológicas, donde el docente se considera un agente que se mueve entre la cultura que se le exige deber enseñar (currículum) y la cultura del estudiante. Se encuentra en una encrucijada y toma de conciencia respecto de su rol docente en pos de lograr aprendizajes en contextos de alta vulnerabilidad social.

Las neurociencias nos explican las áreas cerebrales relacionadas con el aprendizaje y cómo funcionan las conexiones neuronales. Con ello, podemos relacionar los aportes de Piaget, para entender cómo pasamos de un estado de menor a mayor conocimiento mediante las estructuras cognitivas, gracias a la plasticidad neuronal.

Por otra parte, tanto Vigotsky como Bandura coinciden en que el desarrollo de habilidades internas, se relacionan con el elemento sociocultural, como otro aspecto relevante en el desarrollo humano. Ya que la cultura y la interacción en conjunto, promueven el desarrollo de las estructuras cognitivas y sus conexiones neuronales hacen funcionar el desarrollo de la mente.

Este elemento social es determinado, según las teorías socioculturales, por la clase social en la que se nace. Y es ahí donde el docente, desde la pedagogía crítica debe hacer lectura de los contextos y factores asociados y tomar decisiones que beneficien el desarrollo del aprendizaje del estudiante, entregando

herramientas de manera estratégica para que el estudiante se desarrolle de manera cada vez más autónoma.

Al hacer esto no solo el estudiante se enriquece, sino también el docente, ya que permite su desarrollo profesional, al basar su práctica pedagógica en conocimiento científico interdisciplinario.

Desde esa perspectiva, se vuelve oportuno y necesario, conocer las percepciones que los docentes tienen sobre la fundamentación teórica de su praxis y las características de tales percepciones, para ver el grado de profesionalismo con el que enfrentan la loable tarea de ser profesores en Chile, y además, en escuelas que atienden a familias económicamente pobres.

## **5. Metodología de la investigación**

En tanto el estudio intenta describir las percepciones de los profesores en relación a los fundamentos de sus decisiones didácticas, se ha optado por un enfoque cualitativo de tipo fenomenográfico, que, como método de investigación, “busca responder a ciertas preguntas relacionadas al aprendizaje y pensamiento” (Marton, 1990) además de intentar describir las percepciones que tienen los sujetos respecto a un fenómeno en común, que en este caso se presenta en los profesionales docentes desde su mirada y comprensión de la realidad en que trabajan en el fenómeno educativo.

Para ello, los docentes responden una encuesta de tipo escala likert, sólo para prepararlos a un previo análisis de sus decisiones en su práctica pedagógica.

La escala Likert es una técnica de encuesta que diseñó Rensis Likert en 1932, y consiste en un “conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los sujetos” (Hernández, Fernández y Baptista, 1998, p. 256), a partir de esto se realiza este test con 5 posibilidades de respuestas, en las que el encuestado/a se pueda sentir identificado en la medida de intensidad que realiza, estas alternativas que son: Nunca - Rara vez - A veces - Casi siempre - siempre.

Finalmente, después de haber respondido la encuesta preparatoria, se realizan entrevistas en profundidad a los docentes, ya que la recolección de los datos está orientada a obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (Sampieri, et al., 2006, p.8), sin que esto necesariamente, en la realidad ocurra como lo expresan los entrevistados.

## 5.1. Sujetos de entrevista

En total, el número de profesores de la muestra es de 10. Todos ellos de la provincia de Concepción que trabajan en escuelas de dependencia municipal y particular subvencionado, de las comunas de Hualqui, San Pedro de la paz y Coronel. A los docentes se les dio unos días para responder la encuesta Likert, a modo de preparación para entrevistas sobre sus decisiones didácticas.

Luego se concertaron encuentros para realizar las entrevistas en profundidad. Las cuales fueron grabadas, para después ser transcritas de forma fidedigna y fiel a las expresiones vertidas por los profesores, a fin de poder captar lo mejor posible sus percepciones sobre la fundamentación teórica de sus decisiones didácticas, a partir del diálogo personal.

Posteriormente, se realizan análisis y se levantan categorías, las cuales fueron comparadas con estilos de enseñanza, propuestos por Maldonado et al. (2016). Lo anterior se efectuó para, además, comprender si había alguna relación entre estilos de enseñanza y aproximación teórica como fundamento de las decisiones didácticas.

## 5.2. Recopilación de la información

El foco de esta investigación está centrado en conocer lo que los docentes perciben en términos de fundamentación teórica respecto de su propia práctica pedagógica, teniendo en cuenta la noción que durante su formación y ejercicio profesional deberían haberse aproximado a diversas disciplinas que pueden contribuir a comprender y diseñar el trabajo en el aula, además de la identificación, el dominio y aplicación de estas en contextos educativos mayores como lo es el conjunto de la escuela y en el diálogo con pares.

En este sentido la información que se recopila se utiliza para responder preguntas de investigación en el proceso de interpretación (Sampieri, et al., 2006, p.8).

Por esta razón es que hemos desarrollado un conjunto de preguntas que apuntan a que el docente pueda responderlas en función de nuestro objetivo, de evidenciar su percepción teórica sobre su práctica docente. La técnica utilizada es la entrevista en profundidad.

A fin de que los profesores reflexionaran sobre su praxis con anterioridad a la entrevista, de tal manera que, cuando esta tuviera lugar, las preguntas no fueran una sorpresa para ellos e improvisaran sus respuestas, se les hizo llegar una encuesta de tipo escala Likert, destinada a conocer estilos de enseñanza, en la que se encuentran preguntas respecto a la praxis de los profesores en el trabajo de aula, que implica determinado conocimiento teórico.

La encuesta que les fue entregada contiene una serie de ítems con enunciados de distintas posturas relacionadas con su práctica real. Los ítems están basados en formulaciones que contribuyen a detectar distintos estilos de enseñanza que los docentes encuestados deberán valorar según el nivel de aplicación que le dan a cada enunciado en su práctica pedagógica. Al respecto, se debe insistir, la encuesta les fue entregada con el propósito que la leyeran y completaran como una forma de prepararlos para la entrevista en profundidad que se les hizo posteriormente. Así pues, desde las respuestas que se dieron en la escala Likert, se pudo observar que las respuestas entregadas en este instrumento, no siempre se relacionaron directamente con las respuestas que dan los sujetos entrevistados a la entrevista en profundidad, esto se hizo solo con el afán de conocer si la descripción que hacen los docentes en fundamentar sus decisiones didácticas, se corresponden con su discurso oral, desde la espontaneidad que la oralidad puede entregar al entrevistado. Esto sin una finalidad de análisis profundo a las respuestas de la escala Likert, ya que su fin es el de preparar a los participantes de la investigación.

No obstante lo anterior, la información recopilada a través del análisis de las respuestas entregadas en la entrevista en profundidad, daría paso a un levantamiento de categorías relacionadas con la percepción de los participantes respecto al fundamento de sus decisiones didácticas, lo que fue utilizado para comparar los distintos estilos de enseñanza propuestos por Maldonado et al (2016).

### **5.3. Procesamiento de la información**

Las entrevistas en profundidad fueron escuchadas repetidamente y transcritas, y cada una de ellas fueron separándose de acuerdo a sus diferencias en función de la presencia de argumentación en que fundamenta su práctica. Logrando levantar 4 categorías.

Luego, cada categorización se describe, desde una visión casi incipiente de uso de teorías y conocimiento posible de teorías y resultados científicos usados en las decisiones didácticas, a las formas más avanzadas de consideraciones interdisciplinarias con el mismo objetivo.

Posteriormente, cada categoría se compara y triangula con los estilos de enseñanza de docentes: básico, metódico, transitivo e integrador. En función de la progresión de soporte científico detrás de las decisiones didácticas. Lo que se puede observar en el análisis de resultados.

## **6. Resultados y análisis de resultados de la investigación**

En base a los perfiles generados a través de la escala likert, y bajo una mirada interdisciplinaria, se levantaron categorías, para clasificar a los docentes según el nivel de fundamentación teórica que evidenciaron en las percepciones sobre sus decisiones pedagógicas: Docentes con fundamentación Pre-científica, científica incipiente, científica transitiva, científico consciente. Distribuidos de la siguiente manera:



**Tabla 1: Categorías y cantidad de docentes**

<b>Categoría</b>	<b>Nº de docentes por categoría</b>
Pre-científica	1
Científica incipiente	3
Científica transitiva	4
Científica consciente	2

A continuación se describen y analizan las diferentes categorías, avalados con testimonios de los docentes entrevistados.

### **6.1. Categoría pre-científica:**

Este tipo de docente basa el uso de estrategias de enseñanza en función de los resultados académicos de los estudiantes, o a partir de un procedimiento de prueba y error, que puede ser fruto de la experiencia personal o de otro colega. Sin una reflexión profunda sobre la fundamentación teórica detrás de dicha estrategia. No demuestra ninguna comprensión clara de alguna teoría que fundamente sus decisiones pedagógicas.

Según la definición, la muestra arroja a un solo docente en esta categoría. Ya que en sus respuestas encontramos constantes referencias al trabajo de otros docentes como base de su práctica y fundamento de esta.

**Docente 4:**

*“Lo que uno va aprendiendo, en la... cómo se dice... en la práctica, pero ¿cómo lo llevo yo al aula? nooo...leyendo, eeeh...estudiando, sacando ideas, preguntando. Entonces viendo, a lo mejor, como las otras experiencias, abarcando hartas experiencias y yo poder concretarlo de ahí.”*

**(Entrevistador) ¿De otros colegas dices tú?**

*De otros colegas del mismo colegio, preguntándole al jefe de UTP cómo lo podría hacer mejor, o según, porque ellos tienen más conocimientos, entonces siempre preguntando. Haciendo no sé, buscando información, preguntándoles a los niños igual sus intereses, eso provocaría un mejor aprendizaje en ellos también.”*

Las teorías que pueden sustentar los dichos de la docente 4, respecto a la fundamentación de su práctica, según lo que mencionó, es la de Lev Vygotsky (1978), con la teoría de la “Zona de Desarrollo Próximo”. Porque la docente habla de sus colegas como un referente cuando se refiere al soporte en que se basa su práctica, para aprender desde sus experiencias. Tal como lo menciona en sus propios dichos: *“ellos tienen más conocimiento”*.

Al mismo tiempo en que se observan nuevas experiencias que se convierten en ejemplos de una práctica, la docente se basaría en un fenómeno propuesto por Albert Bandura (1969) y denominado “refuerzo vicario”, que consiste en ver el

éxito de sus semejantes como un ejemplo a seguir en su acción pedagógica, lo que precisamente hace la docente al fundamentar sus decisiones.

La categoría pre-científica, se relaciona con un tipo de conciencia que plantea Paulo Freire (1997), la que llama “conciencia mágica” donde se describe la fundamentación de su trabajo, como algo que está fuera del docente, el cual asume lo que viene del exterior, como algo superior a él, y se va sometiendo a una labor sin cuestionamiento de lo que hace, sino con la necesidad de cumplir un cometido que se exige.

En este sentido, este tipo de docente se presenta como alguien que basa su práctica pedagógica en un proceso de causa - efecto, en función a la experiencia personal o en la de un par, como base para su actuar. Sin hacer una reflexión ulterior a los fundamentos de las estrategias que utiliza, sino más bien, en la medida del uso de tal estrategia que puede ir modificándose o no, a partir de la intuición fundamentalmente, consejo de un colega o alguien de mayor jerarquía dentro de la escuela.

Otro aspecto de la fundamentación de la práctica en la docente 4, se destaca la preparación de la clase, en la que podemos rescatar lo siguiente:

**Docente 4:**

*Lo que tomo en cuenta para pensar en una clase es el nivel que tienen los estudiantes para poder trabajar con ellos. Además, los recursos que tengo para poder hacer las diversas clases y los*

*recursos que yo me pudiera conseguir para preparar mejor mis clases.*

Este tipo de docente actúa principalmente por intuición, y experiencia personal o ajena, con una conciencia insegura, sobre su rol docente y la importancia de la fundamentación teórica y empírica, de la preparación y de su proceder en el aula.

En otro momento de la entrevista, frente a la pregunta sobre cómo motiva y mantiene la atención de sus estudiantes, menciona lo siguiente:

**Docente 4:**

*“Mapas conceptuales. Mapas conceptuales... eh... ¿qué más puede ser? Eh... a lo mejor algo didáctico: recursos didácticos que están en internet. A lo mejor un video. Y siempre darle... enseñarle... por qué van a aprender eso; o decirle por qué van a aprender, por qué vamos a aprender esto. Y obviamente el objetivo de la clase. Explicárselo, el por qué, siempre, por qué. Justificarle siempre por qué... y para qué.”*

Este testimonio nos muestra además, que los docentes de esta categoría, al no tener conocimiento científico a la base de su praxis, tienen una cantidad de estrategias restringidas, que van usando repetidas veces, porque les “resultan”, como si fuera su “caballo de batalla”. En consecuencia, manifiestan dificultad para nombrar otras formas de modelar aprendizajes.

Para este docente, el uso de las tecnologías parece tener la misma dinámica que la de preguntarle a un colega o superior, con mayor conocimiento por alguna estrategia probada. En internet la docente encuentra material hecho, sin juzgar los fundamentos teóricos, o al menos, no lo menciona.

La falta de autonomía y seguridad de la formación docente, puede ser una causa para estar en esta categoría. Esto quiere decir, que aún hay ciertas huellas de la metodología pedagógica tradicional en el pensamiento de la docente, y por la que toma sus decisiones bajo esta categoría sin hacer mayores reparos en sus decisiones pedagógicas.

Seguida a la primera categoría de docentes en la fundamentación de su praxis, aparece el siguiente nivel, un paso más avanzado en cuanto a la cercanía que se tiene con la ciencia disciplinar y el manejo comprensivo de esto.

## **6.2. Categoría científica incipiente:**

Este tipo de docente basa sus decisiones pedagógicas respaldándose en instrumentos del Estado, principalmente, sin una reflexión sobre el fundamento de estos. Se preocupa del resultado cuantitativo de los estudiantes y de “cumplir” con lo que el Ministerio de Educación determine, en función de los contenidos del curriculum.

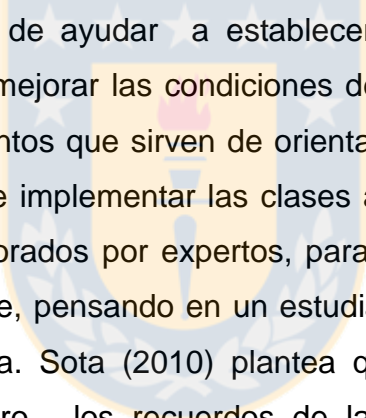
En esta categoría entran tres docentes de nuestra muestra. A modo de ejemplificación, presentamos los testimonios de ellos:

### **Docente 5:**

*Ah no sé... en este momento no me acuerdo. Pero yo lo hago en base a los Planes y Programas, no sé... a los Planes y Programas y a las Bases Curriculares... pero así de... y más o menos el modelo que entregaba el colegio hasta el año pasado: la planificación clase a*

*clase, pero como eso ahora no va... eh... solamente plan anual que se solicita.*

*Por ejemplo, en el caso de nosotros, que no nos quedamos solo con el libro que entrega el Ministerio, sí lo ocupamos harto. Y nos basamos en lo que trae el Ministerio. Pero a la vez, complementamos con otras editoriales. Y esas sí... que si nosotros se lo pedimos al colegio, esas sí, nos compra los libro. Por ejemplo, proyecto "La casa del saber" de Santillana, el proyecto "SEDE" de la editorial SM. Pero la base, la columna vertebral para planificar es el libro que entrega el Ministerio.*



El gobierno, en su afán de ayudar a establecer una educación de calidad y equidad en el país y de mejorar las condiciones de agobio de los profesores, ha creado diversos instrumentos que sirven de orientación, que le proporcione ideas al momento de diseñar e implementar las clases a los docentes. Estos variados instrumentos fueron elaborados por expertos, para abordar numerosos usos que propiciarán un aprendizaje, pensando en un estudiante tipo, y estandarizando las estrategias de enseñanza. Sota (2010) plantea que los docentes tienen como referente del uso del libro, los recuerdos de la vivencia de los años de su escolaridad, y desde esa experiencia los profesores asumen el rol de agente mediador entre el libro y el estudiante, el cómo trabajar con el instrumento y sacarle el mejor provecho.

El problema se origina cuando el profesor se vuelve dependiente de estas herramientas sin reflexionar si es que son válidas para cumplir con las necesidades que su estudiante requiere en ese momento y contexto, sin presentar autonomía a la hora de decidir y proponer ideas, sin ser capaz de elaborar mejores instrumentos que realmente cubran las necesidades e intereses existentes en el interior del aula.

A través del tiempo, la tendencia tecnicista de las prácticas pedagógicas, ha convertido a los profesores en simples aplicadores de técnicas, elaboradas por expertos que intentan prescribir su práctica y limitando el desempeño del docente a un espacio muy acotado. Donde, en algunos casos, se adormecen en su acción sin darse cuenta de los errores o faltas que presentan, sin una intención clara de realizar cambios que favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el caso específico del docente que se muestra como ejemplo, se aprecia que aparte de los insumos ministeriales, a la hora de responder sobre otros soportes teóricos, se remite a citar proyectos y textos de otras editoriales, sin tener claridad sobre las teorías que fundamentan los planes y programas ni las editoriales que menciona.

Esta categoría de docentes concuerda además con una estratificación freiriana denominada “conciencia mágica” (Freire, 1993), o sea, que capta elementos de afuera, otorgándoles un poder superior, al que se somete sin cuestionamientos, tal como ocurre con su uso y visión del texto del estudiante o el programa de estudio.

Someterse sin cuestionamientos a los textos e indicaciones gubernamentales, sería un peligro muy grande para el docente, quien participa inconscientemente de la reproducción social que ejerce el Estado a través de la educación.

Además, con esta perspectiva se deja a un lado al educando y su historia, su contexto, y da ese lugar a los objetivos y estrategias, por sobre el aprendizaje significativo de los estudiantes concretos de sus clases.

Según las características de un docente con fundamentación científica incipiente, se muestran los comentarios de una docente entrevistada:

**Docente 2:**

*“El texto lo uso mucho, mucho, mucho... Trato de hacer todo lo que sale en el texto. Lo llevo como guía. Por lo menos yo construyo mis clases en base al texto y de ahí cruzo los objetivos, porque el texto está bien hecho y está aprobado por el Ministerio. Se supone que enfoca hacia los mismos objetivos de las bases curriculares. No debiese ir por caminos distintos... para mí el libro es la mejor herramienta que existe para trabajar con los estudiantes. A mí eso me resulta bien”*

En el caso de esta docente, se muestra su apego y confianza en la elaboración de sus planificaciones en base al material que entrega el estado, ciñéndose fielmente a él, en ningún momento, ella cuestiona la homogeneidad con que se aplica a todos los estudiantes a nivel nacional, su apego es tal, que no muestra dar importancia a las particularidades del contexto y características de sus estudiantes. La docente, al ser interrogada sobre las expectativas de sus estudiantes menciona:

**Docente 2:**

*Eh... es que eso es diferente de ver dependiendo del grupo de curso que uno haga clase, porque hay que ser realista también. En mi curso, queriendo tener una expectativa, muy alta lo más probable es que uno no se logre lo que uno desee para ellos porque es un curso que no logra la nota promedio 5,5, sino que ellos sus nota promedio puede ser de 4,5 a 5,5 entonces frente a esa realidad las expectativas no son muy altas. No porque uno desee lo contrario.*



En relación a factores que influyen en el aprendizaje del estudiante, Rosenthal y Jacobson (1968) realizaron una investigación para demostrar el papel de las expectativas en la relación educativa, y concluyeron “ que las expectativas que el docente tiene de sus estudiantes, intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya sea, que promueve expectativas positivas de sus alumnos o que afecte los logros de estos, sosteniendo que algunos son incapaces de aprender, todo esto se genera a través de la interacción educativa entre ambos”, es decir, entre la acción directa entre profesor y estudiante.

### **6.3. Categoría científico transitiva:**

Este tipo de docente aplica diversas teorías en sus decisiones pedagógicas, pero no es consciente a cabalidad de las fuentes que cita, para identificar el autor o la corriente en la que se enmarca. Es decir, no se apropia totalmente de la teoría, pero es capaz de reconocer que su práctica está fundamentada en algo más que lo intuitivo.

De nuestra muestra de 10 docentes, cuatro docentes tienden a estar en esta categoría, siendo el profesor más representativo el docente 1, quien frente a la interrogante sobre lo que considera a la hora de planificar, menciona lo siguiente:

#### **Docente 1:**

*Eh... la cantidad de niños que tengo, el contenido que voy a ver, lo que les gusta también a ellos... lo que me ha resultado en otras clases. Eso trato de replicarlo o mejorarlo.*

La docente da muestra de cierta conciencia de la importancia de pensar en los estudiantes, de trabajar en base a experiencia probada y cierto grado de análisis, que permite mejorar su propia práctica.

Lo anterior nos permite reconocer que existen nociones teóricas. Sin embargo no están de manera tan consciente, como lo muestra el siguiente extracto de la entrevista, relacionado con la fundamentación teórica de su práctica:

**Docente 1:**

*“Sí... bueno... lo que aprendí en la universidad... eeh poco. Pero sí, de los cursos posteriores que yo he hecho, creo que con lo que más me quedo es con la parte emocional. Todo lo que tiene que ver con la parte afectiva, claro, todo lo que tiene que ver con el desarrollo de la inteligencia.*

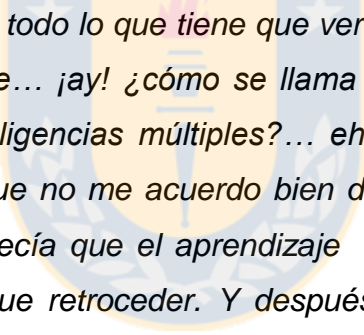
En este caso podemos apreciar que, si bien, el docente 1 tiene una base teórica para su práctica, no es en base a un conocimiento sistemático o científico, en su totalidad. Más bien, es en base a cursos y capacitaciones, no asimilados profundamente.

No se enmarca o suscribe en una corriente o una postura teórica. Pero supera la intuición, como forma de pensar y proceder en sus clases, y su nivel de ingenuidad y fundamentación transita entre la experiencia probada y el conocimiento científico.

De hecho, la docente valora “lo emocional” dentro de sus clases, intenta citar la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1995), teorías que podemos situar en el ámbito de las neurociencias.

Se reconoce la conciencia en la importancia de las emociones y su educación, es parte también del fenómeno educativo. López (2005) menciona que la educación de las emociones tiene que servir de puente para aproximar lo que queremos ser, desde un punto de vista ético, y lo que somos, desde un punto de vista biológico. Lo que quiere decir que en el aprendizaje, el factor neurobiológico es muy importante para el desarrollo de la mente:

**Docente 1:**



*Por ejemplo todo lo que tiene que ver con las neurociencias y este... y el tema de... ¡ay! ¿cómo se llama este señor que tiene que ver con las inteligencias múltiples?... eh... ay se me olvidó... y esto también, que no me acuerdo bien del autor ahora, pero había un autor que decía que el aprendizaje es como espiral. No, sí... que uno tenía que retroceder. Y después seguir avanzando. Creo que eso es súper práctico, porque uno cuando llega a una clase, uno recuerda lo que pasó anteriormente y lo tratas de asociar a lo que estás enseñando”.*

Además, la docente 1 intenta mencionar una teoría, sin recordar el autor, que se relaciona con reconocer que el aprendizaje se da de manera espiral y no lineal, lo que es abordado por Bruner (1969), quien propone que el currículo debe organizarse de forma espiral. Es decir, que hay que avanzar e integrar los procesos y conocimientos anteriores, para profundizar la comprensión y afianzar aprendizajes.

Otro aspecto a destacar, es que las respuestas de este docente carecen de un enfoque sociocultural, por lo que su postura no logra dar la importancia necesaria a la cultura del estudiante y al *habitus*, lo que demuestra que no hay un estudio del entorno directo de sus estudiantes, esto evidencia un desarrollo profesional incompleto, para nuestro modo de ver la profesión docente, ya que lo que ese conocimiento sistematizado hace, contribuye notablemente a la superación de la contradicción cultural, entre *habitus* del curriculum y *habitus* de los estudiantes (Maldonado, et al., 2016).

Lo anterior, nos evidencia que la docente que ejemplifica la categoría de fundamentación científico transitivo, intenta justificar sus decisiones pedagógicas en algunas teorías que ha escuchado, pero que no se han estudiado a cabalidad. Lo que demuestra, en categorías freirianas, una conciencia menos ingenua que la fundamentación en experiencia probada, pero tampoco totalmente crítica, ya que su percepción no se funda desde un punto de vista de conocimiento científico.

Podemos decir que puede transitar hacia él, con un poco más de empoderamiento y conciencia de su rol docente.

#### **Docente 6:**

*Primero tomé en cuenta el contexto de mis alumnos, la unidad que estamos viendo y los recursos con los que contamos, en base a eso recién empiezo a planificar. Donde estoy con ellos, que es lo que saben, cómo a dónde voy a llegar, y cómo lo voy a lograr. Son como los tres conceptos que tengo clarito al momento de planificar, todo ojala en su contexto.*

La docente del planteamiento comenta que ella al momento de planificar averigua qué es lo que saben sus estudiantes, es decir, investiga sobre los conocimientos previos que poseen. *Para Ausubel (1968):*

*“El aprendizaje significativo requiere no sólo que el material de aprendizaje sea potencialmente significativo (relacionable a la estructura cognitiva de manera no-arbitraria y no-literal), sino también que el aprendiz manifieste una disposición para relacionar el nuevo material de modo sustantivo y no-arbitrario a su estructura de conocimiento” (pp. 37 y 38).*

Esto quiere decir, que el docente averigüe los conocimientos que posee el alumno y aproveche esa información propia del contexto y cultura de este, para que sea capaz de tomar decisiones pedagógicas que sean relevantes a la estructura cognitiva del estudiante, y así de esta manera entrelazar los conocimientos nuevos con los que ya posee este y propiciar una actitud positiva hacia el aprendizaje.

El docente que tiene este conocimiento les entrega información a sus estudiantes con técnicas, estrategias o instrumentos capaces de entregar un significado, una utilidad, utilizando como herramienta principal lo que los alumnos ya saben, será capaz de utilizar símbolos o imágenes relevantes, y de esta manera facilitará el aprendizaje.

## **Docente 6**

*Hay un estudio que dice que los niños aprenden experimentado, entonces y estos chicos son muy concretos, ellos son de hacer, de manipular, estamos hablando de segundo básico, es donde no es*

*solo la lectura o la teoría, ellos son como bien prácticos, y esa edad es como lo mejor que uno puede hacer al trabajar con ellos, trabajar en base a lo concreto en base a la práctica.*

*Tú te iniciaste estudiando y empezaste a ver las teorías de los estadios de los niños de 2 a 3, de 4 a 7 me parece.*

De acuerdo a lo citado con anterioridad, se da a entender que la docente 6 reconoce que existe un estudio que entrega información de acuerdo a cómo trabajar con estudiantes de edades respectivas a las categorizaciones o estadios cognitivos que elaboró Piaget (1981), de quien ella no recuerda en un principio el nombre. Pero sí indica la importancia del material a utilizar por las características que poseen los niños a esa edad.

De acuerdo con lo que plantea Piaget (1981). A medida que el niño madura psicobiológicamente, se va traspasando de un estadio a otro en que su mente se desarrolla, estas etapas o estadios cognitivos son; 1) la etapa sensoriomotriz, 2) la etapa preoperacional, 3) la etapa de las operaciones concretas y 4) la etapa de las operaciones formales.

Un docente que reconoce el estadio al cual pertenecen sus estudiantes es capaz de actuar como facilitador del aprendizaje, busca estrategias y materiales en este caso concretos que el estudiante utilice, de acuerdo a los intereses y motivaciones y capacidades individuales y grupales de su curso, es decir, incorpora en sus diseños pedagógicos actividades relativas o pertinentes a las habilidades cognitivas que sus estudiantes poseen.

## Docente 6:

*Trabajan en equipo, en dupla trabajando en equipo e equipos con sus pares. Hicimos una clase que a mí en particular me gustó mucho que era visitar los espacios públicos, fuimos al cementerio que estaba acá, salimos a caminar en él, entonces es muy distinto mostrarles en un power en un data a ellos que estos son sus espacios públicos que hay que cuidarlos que no hay que botar basura ya... hacerles una charla quizás una guía a ir y que ellos estén y caminen en el lugar y vean el por qué es importante y que lo conozcan, entonces fuimos al cementerio, seguimos caminando pasamos al Cecof, estuvimos en la plazoleta, nos dimos toda la vuelta, fuimos a la multicancha y llegamos al colegio, entonces a ellos nunca más se les va olvidar cuáles eran los espacios públicos que habían en el sector donde ellos viven, y la importancia de cuidarlos, ese día en el Cecof nos dieron una charla bien buena, porque era importante que fueran sus controles y de qué manera ellos también ayudaban a la comunidad, ellos quedaron fascinados... todos los estudios dicen que los niños aprenden experimentando.*

La docente comenta que realizan trabajos grupales, para fortalecer el respeto entre sus estudiantes, además señala de las salidas a terreno que son actividades pedagógicas y así mismo una excelente oportunidad de enseñar y aprender visualizando e interactuando con el contexto, lo que le permite al estudiante la observación directa y/o experimentación personal.

En este sentido, Vygotsky (1979) afirmó que:

“Cada función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero en el nivel social, y después, en el nivel individual; primero entre la personas (interpersonal) y después en el interior del niño

(intrapersonal). Todas las altas funciones del pensamiento se originan por la relación existente entre los individuos”. (p. 57).

La interacción del estudiante ya sea con sus pares o con el medio que le rodea genera un aprendizaje tanto educativo como personal, la socialización con otros individuos, como el entorno físico y/o objetos propicia la adquisición de un conocimiento.

Un docente podría ser más efectivo al tratar de investigar, comprender y analizar las relaciones socioculturales en las que sus estudiantes se desenvuelven, es decir, sus emociones, sus motivaciones, actividades, sus intereses, su cultura, su entorno, etc., y utilizarlos como medio para propiciar el aprendizaje.

#### **6.4. Categoría científico consciente:**

Este tipo de docente se basa en conocimiento científico multidisciplinario para argumentar sus decisiones pedagógicas.

Castro (2016) señala que los docentes basados en el dominio de las teorías de diferentes disciplinas científicas (como las propuestas en el marco teórico), deberían ser capaces de entender, planificar y evaluar sus actividades poniendo la persona y cultura de los estudiantes en el centro de sus prácticas pedagógicas. Lo que quiere decir, que la manera de ser en un profesor profesional, en sentido profundo, radica en la conciencia de fundamentación teórica y la intencionalidad de su uso en la planificación e implementación de clases, así como en una constante reflexión e investigación del entorno cultural de sus estudiantes.



En el caso de nuestro estudio, sólo dos profesionales evidencian estar en esta categoría. Uno de ellos (docente 8), manifiesta el uso consciente e intencionado de varias disciplinas, muchas veces no desde el área de la pedagogía (pero que influyen en ella), para sustentar teóricamente sus clases. Comenta que ya ha trabajado anteriormente con algunos autores por lo que muestra un empoderamiento de su rol, al distinguir qué argumentos teóricos toma para tal o cual clase:

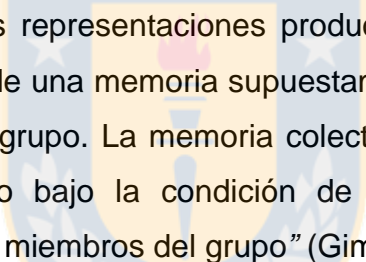
**Docente 8:**

*“He enfatizado en algunos autores con los cuales ya he trabajado. Por ejemplo en historia, en función de relacionar lo que ya estamos trabajando en algunas asignaturas con el ejercicio de “memoria”... Memoria en el sentido amplio... de una necesidad de los estudiantes de reconocerse en su propio contexto y fortalecer la identidad, y más en el contexto donde ellos están, que pertenecen a familias trabajadoras. Desde ahí considero algunos autores que me han servido bastante... Hay un autor mexicano, Garcia Canclini, que habla de la cuestión cultural, de cómo incorporar estos ejercicios de memoria para fortalecer la identidad... él no es docente pero plantea la necesidad de la escuela de enfatizar en estos ejercicios de memoria, que permiten entender mucho más la historia...”*

En esta perspectiva el profesor realiza un análisis de la realidad de sus estudiantes, se detiene a observar su entorno, su lenguaje, sus gustos y sus intereses con el fin de conocer su entorno sociocultural, procurando generar identidad en sus estudiantes.

Este trabajo implica investigación de su entorno, una preparación de las clases que no acaba en la aplicación de las sugerencias curriculares, ni en el libro del estudiante, propuesto por el Ministerio de Educación. Ya que una planificación centrada en el contexto, implica conocerlo, estudiarlo, para luego, planificar didácticamente, para que ese entorno llegue dentro del aula.

Para lograr trabajar la memoria colectiva y con ello la identidad cultural de sus estudiantes, el docente 8, toma herramientas del antropólogo Néstor García Canclini, quien plantea que la memoria puede ser individual y colectiva, en este caso, nos remitiremos a esta última, ya que al no poseer un soporte temporal en nuestro cerebro es mucho más compleja de analizar, es por eso que la memoria se define como:



“El conjunto de las representaciones producidas por los miembros de un grupo a propósito de una memoria supuestamente compartida por todos los miembros de este grupo. La memoria colectiva es ciertamente la memoria de un grupo, pero bajo la condición de añadir que es una memoria articulada entre los miembros del grupo” (Giménez, 2008, p.8)

Al referirnos al campo educativo, la memoria colectiva puede ser utilizada para generar identidad en los contextos donde se encuentran inmersos los estudiantes.

De este modo, mediante la identificación cultural y territorial, abarcar la historia en la escuela tiene mejores resultados de significación y apropiación en los estudiantes, tema que ha sido planteado por Paulo Freire (1993) en “Cartas para quien pretende enseñar”.

En este sentido, Giménez (2008) menciona que:

*“La importancia de la identidad entendida en esta relación contradictoria que somos nosotros mismos entre lo que heredamos y lo que adquirimos, relación contradictoria en la que a veces lo que adquirimos en nuestras experiencias sociales, culturales, de clase, ideológicas, interfiere vigorosamente a través del poder de los intereses, de las emociones, de los sentimientos, de los deseos, de lo que se viene llamando "la fuerza del corazón", en la estructura hereditaria.” (p. 117).*

En este sentido el trabajo del docente 8, al poseer una base científica, que fundamenta su práctica, le permite dirigir su trabajo de manera autónoma, ya que, por ejemplo, en el caso comentado en el extracto de entrevista, este sustento teórico no solo le sirve para trabajar la historia local, sino además para anclar el contenido en la mente de los estudiantes de manera mucho más efectiva.

En el caso de este docente se vislumbra su interés por generar un trabajo cognitivo específico en torno a un contenido. Para él, no es suficiente abordar lo que le plantea el estado, sino que pretende generar que la experiencia en torno a los contenidos quede fijada de tal modo que además les produzca interés.

#### **Docente 8:**

*“Si me enmarcara en una corriente sería el constructivismo. Sí, a lo mejor puede sonar medio cliché... Pero yo lo digo porque lo que plantea Vygotsky no es algo tan descabellado. Y en definitiva en Latinoamérica lo que dice Vygotsky a fines de 1800 es lo mismo que planteaba Freire en 1950,1960. Porque lo que él planteaba como un contenido de trabajo, lo fusionó con la realidad y el contexto de las comunidades, en función del sentido que tiene para mí el aprendizaje, del sentido que tiene para la comunidad. Vygotsky eso*

*no lo analizó, está claro, pero lo de él está todo en función del yo y los otros, yo y mi comunidad, yo y lo que aprendo para los otros...”*

En relación a la enseñanza y al desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes, este docente es capaz de reconocerse en una corriente teórica como lo es el constructivismo, además de manifestarlo, realiza una comparación análoga, sobre lo planteado por Lev Vigotsky y Paulo Freire. Él los analiza de manera relacional considerando que ambos desarrollan sus teorías en siglos diferentes y de lugares muy distintos como Europa y Latinoamérica, pero con una relación importante.

En esta comparación relacional, ambas teorías confluyen en el punto de dar relevancia a lo cultural y al contexto de quienes se pretende enseñar. Vigotsky plantea que es importante respetar al ser humano en su diversidad cultural, ya que esto implica un aporte en el desarrollo personal y colectivo. Es importante Tener en cuenta que las funciones cognitivas superiores del ser humano se determinan en relación a su entorno socio histórico.

Matos (1996), refiriéndose a la conciencia, menciona que “es el reflejo subjetivo de la realidad objetiva” y para analizarla se debe tomar como “un producto sociocultural e histórico, a partir de una concepción dialéctica del desarrollo” (p.8)

Según lo mencionado anteriormente a nivel Latinoamericano, Paulo Freire plantea que un pedagogo debe tener claro que somos herederos del legado biológico que aporta la especie humana y el entorno cultural donde nacemos. Es este último factor el que nos indica cómo aprender a ser un ser humano. Si bien existen inmensas posibilidades de cambiar la cultura, ésta también nos condiciona

de cierto modo en lo político, en la cosmovisión y lo social del lugar donde nos desarrollamos:

En el fondo, mujeres y hombres nos hacemos seres especiales y singulares. A lo largo de una larga historia conseguimos desplazar de la especie el punto de decisión de mucho de lo que somos y de lo que hacemos individualmente para nosotros mismos, si bien dentro del engranaje social sin el cual tampoco seríamos lo que estamos siendo. En el fondo, no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos (*Freire, 1989, p.117*)

Ambos autores, Freire y Vigotsky, dan relevancia a la cultura como un factor importante para tener en cuenta al momento de enseñar, debido a que esta es la que de algún modo determina a los sujetos en un amplio sentido, y sólo considerando la cultura al momento del aprendizaje el estudiante se siente identificado, comprometido y motivado a lo que se pretende enseñar.

Este docente con característica de la categoría científica consciente, fundamenta y argumenta la preparación de su enseñanza, a partir del estudio del trabajo de varios autores. Sin embargo, es necesario conocer cómo él lleva esta argumentación teórica a la práctica en la sala de clases, convirtiéndola en una estrategia metodológica.

#### **Docente 8:**

*“Al principio tuve que ser súper instructivo primero, pesado. Pero después, recién después de un semestre, dije ¡ya! Empecemos a trabajar en grupos, cuando yo ya sé quién es quién y cómo lo puedo controlar... cambio a trabajos grupales”*

Ante este comentario podemos hacer lectura, que a pesar de declararse en una línea constructivista, este docente, es capaz de tomar elementos de teorías conductistas cuando es necesario, para adoptar conductas necesarias que permitan dar pie al proceso enseñanza aprendizaje.

Este docente premedita una actitud seria y disciplinaria en su práctica pedagógica en el comienzo del semestre, debido a que tiene la finalidad de definir claramente los roles profesor- alumno, de este modo generar orden, asemejándose con lo que plantea el conductismo clásico sobre la conducta (Pavlov, 1889), ya que mediante un condicionamiento, una asociación a un estímulo, se produce una respuesta esperable de parte del estudiante, es este caso, la exigencia disciplinaria de un profesor (estímulo), genera una respuesta en la conducta de los estudiantes, lo que permite, la distribución de roles y las condiciones básicas para comenzar una clase.

Por consiguiente, podemos decir que el docente 8 amplía elementos del conductismo en un uso favorable en la sala de clases, como es el mantener el orden y el respeto en los inicios de semestre, para demarcar los roles dentro del aula, para luego ir desencadenando en una relación más de confianza entre profesor estudiante.

De este modo los docentes de la muestra, categorizados en este nivel de fundamentación teórica, tienen definido un rol como docentes en medio de la sociedad, se empoderan de su rol con conocimiento científico, para darle “peso” a su quehacer pedagógico. En esto consiste ser pedagogos que cultivan su profesionalismo.

Igualmente necesario es presentar la visión de la otra docente que se encuentra en esta categoría, presentando desde distintas dimensiones la fundamentación de su práctica pedagógica, esta docente menciona que:

**Docente 9:**

*Basado principalmente en Piaget, que te plantea las etapas...Vigotsky que también está ahí entre medio, y bueno, cuestiones que se han ido planteando ahora... eeh... pero principalmente esos. El aprendizaje más social. Ahora está en boga el tema de la neurociencia, ahora ¡qué diablos son las neurociencias! Encuentras algo en internet, puedo leer y yo digo ¡ah! bien. Hay cosas que yo aplico, pero que tenga un conocimiento disciplinar de eso, no lo he hecho en el último tiempo... Pero si hay varios elementos que igual los tomo, es que hay que hacerlo, digamos...*

Cuando la docente en su última frase enfatiza que los elementos relacionados al conocimiento científico hay que llevarlos a la práctica, hace una clara asimilación de las teorías que pueden sustentar su práctica, porque es capaz de manejarlas, comprenderlas y llevarlas a su trabajo como profesional, desde la definición de esta categoría cumple perfectamente con sus características.

Asimismo, hay una necesidad en la docente 9, por considerar en el diseño de sus clases el contexto de los estudiantes, y lo explica de la siguiente manera:

**Docente 9:**

*Insisto en el tema del contexto. Cuando uno toma el contexto de los chiquillos, cuando acerca, estas cuestiones que están tan lejanas a*

*su realidad... cuando lo tomas y lo enlazas al contexto de los estudiantes, les facilitas un montón el tema del aprendizaje...*

Esto lo aclara, porque anteriormente se refiere a qué elementos considerar para la preparación de clases y dice en qué se basa:

**Docente 9:**

*Emm... primero los elementos curriculares, los objetivos de aprendizaje. Me baso un poco en lo que entrega el texto del estudiante, pero lo principal siempre trato de tomar el contexto, de donde vienen los chiquillos. Porque así se hace mucho más fácil, eliminas la brecha que existe entre el curriculum y los niños, acercas los objetivos a la realidad concreta de ellos. Creo que eso es fundamental y te facilita hartito la pega.*

Al mencionar esto, se dirige a esa cultura que los estudiantes poseen y en muchas ocasiones es invisibilizada, por la necesidad de prevalecer la que el curriculum, promueve, sin considerar la de los estudiantes igualmente válida, para que estos puedan transitar entre ambas con amplia libertad de elegir en qué momento utilizar una u otra.

La docente lo plantea desde la necesidad de acercar los objetivos a la realidad concreta de los estudiantes. Así pues, ella no promueve un hecho que plantea Louis Althusser (1969) con los “aparatos ideológicos del estado”, en este caso la escuela como uno de estos aparatos, en que muchas ocasiones sirve de herramienta promotora de una ideología dominante de las masas. La docente al ser consciente de ello, no reproduce esta misma dinámica, sino que la trata de



romper, y acerca una cultura que puede parecer lejana a los estudiantes facilitando la comprensión de ellos, lo que termina por impedir la reproducción cultural desde el pensamiento de Pierre Bourdieu (1977).

Así también, la docente 9 señala en su fundamentación didáctica lo siguiente:

**Docente 9:**

*A mí me interesa siempre que lean a Baldomero Lillo, porque es de aquí del territorio. Leen Subterra. Pero previo a eso yo trabajo cómo enlazo la literatura, por ejemplo, el contexto de producción y el contexto de recepción en que se da una lectura. Entonces, por ejemplo, para Baldomero Lillo, le hacía todo el contexto. Él es de Lota, tiene estas características y eso se complementa con una actividad más, por ejemplo llevarlos a la mina... Entonces van con todo el conocimiento del autor y sus características particulares, cómo es, cuál era la vida que él tenía, en qué año se publicó... porque también cuesta que los chiquillos lean, y si no lo haces no leen, entonces ahí se motivan un poco... Eso te garantiza que vas a tener más estudiantes motivados a leer...*

Lo que plantea la docente, tiene mucho sentido en cuanto a cómo va usando estrategias que faciliten la comprensión de los estudiantes y los motive a un hábito de lectura, ya que esto no es una prioridad para ellos y dependerá de la táctica utilizada para incentivar a los niños por la lectura, tal como Shulman(1986) propone con el “conocimiento pedagógico del contenido”.

Esta docente maneja ese conocimiento pedagógico y la hace comprender que no puede trabajar un contenido sin hacer un enlace que ayude a los estudiantes a una comprensión de su aprendizaje. Incluso lo señala claramente al decir lo siguiente:

### **Docente 9**

*Tenía la necesidad de que lo que yo estaba haciendo fuera real, de que los chiquillos aprendieran, que les interesara, que se vieran interesados en cuanto a trabajar, porque yo perfectamente me podría parar al frente y escupir conocimiento, pero... y eso es super cotidiano en las escuelas, el profe está hablando y están todos hablando y no escuchan y termina la clase y nadie pescó nada...*

A partir de lo expuesto, podemos contraponer las categorías más distantes entre sí. Por un lado, la fundamentación científica consciente, que tiene como base un conocimiento científico, que da sentido y respaldo a lo que se hace. Se entiende a este pensamiento como una herramienta profesional que favorece la práctica pedagógica.

Por otro lado, en la categoría de fundamentación Pre-científica, se generan espacios vacíos en los que un proceso de enseñanza- aprendizaje se ve desprovisto de una sistematicidad, que busque satisfacer el aprendizaje y necesidades de los estudiantes, más que simplemente repetir las acciones pedagógicas que a otro docente le resultaron eficaz y lo que vio en otro lugar y funcionó.

Las categorías intermedias, fundamentación científico transitiva y científico consciente, dan cuenta de un grupo considerable de docentes, que se mueven desde el fundamentar su práctica en el texto del estudiante, hasta estrategias

pensadas integrando el factor cultural de los estudiantes, o al menos sus intereses y gustos, con ciertas nociones teóricas. Pero sin una sistematicidad, ni un conocimiento científico de teorías, ni del contexto del estudiante.

Las categorías levantadas sobre las percepciones de docentes sobre la fundamentación teórica de sus decisiones pedagógicas, parecen tener una relación directa con la manera en que los docentes conducen los procesos de enseñanza aprendizaje. .

## **6.5. Categorías y estilos de enseñanza**

De esta manera, las categorías aquí expuestas, se condicen con los estilos de enseñanza propuestos en el artículo “Aproximación a la superación de la contradicción cultural en escuelas situadas en contextos de pobreza económica” por Maldonado et al. (2016): Docente integrador, docente transitivo, docente metódico, docente básico.

En el caso de la docente que se encuentra en la categoría pre-científica, este se relaciona directamente con el “estilo básico” de enseñanza, ya que, en la descripción del estilo de enseñanza, el docente tiende a demostrar inseguridad en su trabajo, y los recursos didácticos que utiliza son generalmente extraídos de un ente externo, por lo tanto, su método no considera necesariamente un diseño de aprendizaje propio, sino que toma el apoyo de otros medios, sin una crítica de esta decisión pedagógica. Tampoco hay una consideración de teorías que fundamentan su práctica, como un recurso que puede favorecer y enriquecer su trabajo.

Así también, la docente que tiene un fundamento de su praxis, bajo la categoría pre-científica, manifiesta características similares con estilo de enseñanza básico al momento de fundamentar sus decisiones pedagógicas, señalando el uso de

recursos externos, como parte de su diseño pedagógico, respaldándose en consejos de sus colegas con jerarquía superior.

En el nivel de la categoría científica incipiente se manifiesta una confianza muy alta en los insumos del Gobierno (Planes y Programas, texto del estudiante), siendo estos sus principales sustentos teóricos y metodológicos. Cuando reconoce que no cubren lo suficiente el curriculum recurre a otras editoriales, siempre en la búsqueda de estrategias “prefabricadas”, confiando en los expertos que construyeron esos textos.

Esta forma de percibir la fundamentación de su práctica, tiene como consecuencia un estilo de enseñanza de un docente metódico (Maldonado, et al., 2016), el cual prioriza el uso del libro del estudiante como guía en muchos aspectos. Además, su foco es el cumplimiento de objetivos de aprendizaje establecidos en los planes y programas, por sobre el aprendizaje significativo de sus estudiantes en términos de vinculación sociocultural, de los métodos de enseñanza.

Estos tipos de profesores parecen ser muy eficientes y ordenados, pero a la hora de indagar en las percepciones de la científicidad de su praxis, nos encontramos con escasa fundamentación apropiada, que justifique y sistematice sus decisiones. Le otorgamos el crédito de la búsqueda de otras editoriales al menos, como variantes metodológicas que den sustento a su práctica pedagógica.

El docente perteneciente a la categoría científica transitiva aplica distintas teorías a la hora de diseñar y fundamentar su práctica, pero no domina el argumento científico que se encuentran detrás de ellas, es decir, es inconsciente o no reconoce la fundamentación teórica en que basa sus decisiones pedagógicas.

Una fundamentación de este tipo podría dar paso a un estilo de enseñanza transitivo propuesto Maldonado et al. (2016), cuya investigación proporciona que un docente con este estilo de enseñanza utiliza estrategias de enseñanza que propician relacionar la información nueva con la que ya posee el estudiante, y para ello diseña sus planificaciones e instrumentos utilizando herramientas que den un significado y utilidad a sus alumnos, para que esto ocurra deciden pedagógicamente a partir de las experiencias y vivencias de los estudiantes con los cuales interactúa.

Los docentes ubicados en estas categorías mantienen rasgos comunes, complementándose, desde la fundamentación teórica y planificación de la enseñanza, generando un estilo de enseñanza integrador.

El docente científico consciente y el de estilo integrador manifiestan manejo teórico con que fundamentan sus prácticas, su intencionalidad pedagógica tienen objetivos claros y para ello, se ayudan de herramientas con base científica para lograrlo. Muestran tener una visión de la pedagogía transformadora, empoderándose de su rol como un profesional de un campo complejo en donde confluyen una variedad de disciplinas que es necesario dominar.

Del mismo modo, los docentes ubicados en estas categorías utilizan el material que brinda el Estado solo de apoyo, ya que son ellos, quienes de manera autónoma y consciente, toman las decisiones pedagógicas y las estrategias metodológicas que le permiten fomentar habilidades cognitivas, reflexión y pensamiento crítico en sus estudiantes. Según los comentarios de estos docentes, demostraban un amplio interés por investigar el entorno y vida de sus estudiantes, legitimándolos y vinculando su bagaje cultural con el contenido, para así tener mayor apropiación de estos, y darles herramientas para dialogar con la cultura del curriculum escolar.

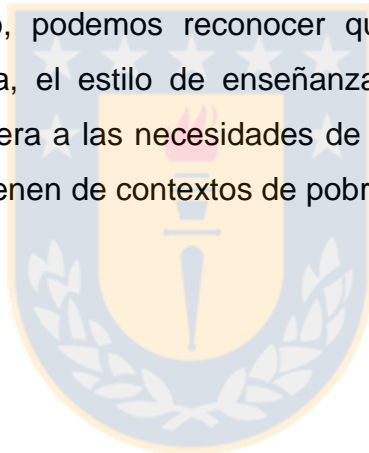
A continuación presentamos un cuadro resumen que plantea la categoría de fundamentación teórica con su consecuente estilo de enseñanza.

**Tabla 2: Cuadro resumen categorías y estilos de enseñanza**

<b>Categorías de las percepciones de la fundamentación teórica de la praxis pedagógica</b>	<b>Categorías de los estilos de enseñanza de docentes</b>
<p><b>Categoría pre-científica:</b>            Basa el uso de estrategias en función de resultados académicos, o a partir de prueba y error, sin una reflexión profunda sobre la fundamentación teórica detrás de dicha estrategia.</p>	<p><b>Estilo Básico:</b>            En su trabajo utiliza apoyo que según este le ayuda a cumplir con los objetivos oficiales, además, demuestra inseguridad en cuanto al dominio de la materia, y utiliza recursos didácticos sin que necesariamente sean de su autoría, o fundadas en sustento teórico.</p>
<p><b>Categoría Científica Incipiente:</b>            Basa sus decisiones pedagógicas en texto del estudiante y en insumos del Ministerio, confiando en el conocimiento los expertos que los construyeron, sin manifestar ningún soporte teórico fuera de esos instrumentos.</p>	<p><b>Estilo Metódico:</b>            Uso excesivo del texto del estudiante. Enseñanza centrada en los objetivos de aprendizaje y en la disciplina como clima de aula.</p>
<p><b>Categoría Científico Transitiva:</b>            Los docentes agrupados en esta categoría aplican diversas teorías en sus decisiones pedagógicas, pero no son conscientes de su fundamentación científica.</p>	<p><b>Estilo Transitivo:</b>            Los docentes categorizados en este estilo buscan lograr aprendizaje significativo en sus estudiantes a partir de las vivencias de estos, considerando las características del grupo al momento del diseño pedagógico.</p>
<p><b>Categoría Científica consciente:</b></p>	<p><b>Estilo Integrador:</b>            Su trabajo apunta a que los niños</p>

<p>Este tipo de docente se basa en conocimiento científico multidisciplinario para argumentar sus decisiones pedagógicas, en base a estas herramientas reflexiona, toma decisiones investigando el entorno sociocultural que le rodea.</p>	<p>aprendan a pensar, alcanzando el razonamiento crítico y la reflexión ciudadana. Para estos profesores la indagación del entorno es una práctica adquirida como también la consideración del otro como legítimo considerándolo como una cultura distinta pero igualmente válida en la escuela, por esta razón las vivencias de los estudiantes, son el punto de partida para generar conocimiento.</p>
--	--

A partir de lo señalado, podemos reconocer que a mayor conciencia de la fundamentación científica, el estilo de enseñanza es más integrador, y puede responder de mejor manera a las necesidades de aprendizaje de estudiantes, en especial de los que provienen de contextos de pobreza económica.



## 7. Conclusiones y alcances

A continuación exponemos algunas conclusiones sobre la tesis desarrollada:

En la muestra se presentan diferentes percepciones de la fundamentación teórica que tienen los docentes en su práctica pedagógica, expresadas en la existencia de un grupo que demuestran un conocimiento científico para preparar e implementar

su práctica y otros grupos de docentes con niveles de fundamentación teórica más débiles.

En el caso de los docentes que lograron evidenciar una fundamentación científica de su práctica, fue gracias al desarrollo de sus conciencias, que los ha hecho investigar teorías y autores que se vinculan con su perspectiva de la sociedad y su rol en ella. Lo que les ha permitido fundamentar su práctica de manera consciente y actuar pedagógicamente, validando e integrando la cultura de sus estudiantes en el diseño e implementación de sus clases, considerando que trabajan con personas situadas en un lugar y tiempos concretos, que influyen y pueden potenciar las posibilidades de aprendizaje, de sus estudiantes.

Docentes en esta categoría reconocen también que trabajan con las mentes y emociones de sus estudiantes, por lo que legitimando al otro, promueven climas de aula, con lo que mejoran afectiva y efectivamente la relación de sus estudiantes con y entre ellos, y por tanto con lo por aprender.

En otros casos, los docentes verbalizan la necesidad de sustentar teóricamente su práctica, pero en el relato de sus acciones pedagógicas, no se evidencia en totalidad, lo que nos comentan, y se ve reflejado al exponer sus ideas sobre un conocimiento basado en lo científico e interdisciplinar son vagas, y no logran definir las, por esta razón estos docentes poseen mezclas entre lo intuitivo y lo teórico, lo que les permiten tener un acercamiento científico del enseñar, pero no en su totalidad por no manejar bien algunas teorías.

Al preguntarles por su fundamentación teórica, estos docentes recurren a su memoria con frases que pudieron ser significativas para poder retenerlas, en algunos casos manifiestan el aplicar parte de lo que les pareció relevante, en beneficio de sus prácticas pedagógicas. Según la muestra estos docentes demostraron ser muy ágiles e interesados en mejorar su práctica, pero la intencionalidad de esta, a nivel didáctico e ideológico no mostraba ser clara.



Llama la atención que cuatro de los diez profesores estén en esta categoría. En general los docentes usan teorías con poco grado de conciencia. Esto puede verse desde dos perspectivas, una más positiva y otra más negativa.

El aspecto positivo es que, de la muestra estudiada, los docentes revelan un manejo tácito de teorías, lo que de alguna manera abre la posibilidad de dar el salto cualitativo a la categoría superior, considerando que el conocimiento teórico ronda en sus mentes de manera inconsciente.

El aspecto negativo es que no logran sistematizar el conocimiento teórico, para poder lograr usarlo de manera intencionada y para que su reflexión pedagógica se enriquezca más. Por lo que se pueden estancar y quedar en una ingenuidad que no les permita hacer con profesionalismo su labor docente.

Existe un porcentaje de docentes que basa sus decisiones pedagógicas en las experiencias de otros profesores que han obtenido buenos resultados según lo comentado en las entrevistas, esto se debe a la falta de autonomía provocada por la inseguridad en sus capacidades, proveniente del vacío teórico que poseen.

Quizás con el objetivo de cumplir con lo que el estado u establecimiento le exige, tal vez con el propósito de mejorar sus implementaciones o alcanzar mejores resultados, estos profesores ocupan o utilizan materiales de colegas sin tener como prioridad las características individuales y grupales de sus propios alumnos, incurren en una vieja práctica de copiar y pegar, lo que no beneficia en nada a sus estudiantes, ya que aprenden a través de instrumentos y estrategias preparados para un grupo totalmente diferente, y puede que no funcione con ellos.

Este docente no tiene la iniciativa, ni conciencia responsable de comprobar si los instrumentos con los que trabaja se fundamentan en algún conocimiento científico.

También hay otros docente que no poseen un fundamento crítico respecto de qué es lo que utilizan como recursos para su enseñanza, además de sólo ceñirse a lo que se les exige en el sistema educativo, sin tener una opinión con bases sólidas de este fenómeno. Por lo tanto, siempre están buscando las nuevas técnicas o recursos que les provee el estado, para poder aplicarlas sin tener una crítica de estos, sino que validándose por completo, incluso viéndolos como el único camino a seguir.

Son estos los docentes que buscan cumplir con todo lo que se les exige, y tener buenos resultados, pero sin saber el fundamento del por qué se hace así. Hay una necesidad por cumplir, olvidándose de las necesidades de los estudiantes, que según lo que plantea Bourdieu y Passeron (1977) terminan replicando una enseñanza basada en la reproducción de una cultura, que no tiene relación con la que poseen los estudiantes, ya que “en términos de aproximación al conocimiento, en las clases medias altas predomina el conocimiento intelectual y en los estratos bajos el conocimiento práctico (Maldonado, et al., 2016, en prensa)”. Por esto la contradicción entre el *habitus* que poseen los estudiantes de clases más pobres y la de estudiantes de clases dominantes, reflejada en la escuela, precisamente por docentes con este nivel de sustento en las decisiones de su práctica, por ejemplo a la hora de su diseño, siendo capaces de asegurar con la siguiente frase: *“la columna vertebral para planificar es el libro que entrega el Ministerio”*.

Para cumplir con las características de un profesional, el docente debería ir más allá de lo que el estado impone, y no sólo reproducir lo que el sistema le exige, debe abordar los contenidos contextualizando y adecuándolos a las necesidades y características biológicas, psicológicas, físicas y afectivas que sus estudiantes requieran, y para cumplir con esos parámetros el profesor debe acudir y justificar sus diseños e implementaciones pedagógicas en base a sustento científico que

avale sus decisiones, porque de esto dependerá el que no se quede con una pobre percepción de .las múltiples teorías que pueden fundamentar su práctica.

Hay una visión teórica por parte de este tipo de docentes, observado en los hallazgos, como una cuestión muy lejana de la realidad pedagógica a la que se enfrentan, y que planteada en su formación, siempre fue desde un supuesto de realidad perfecta o ideal, siendo esta idea una justificación para no utilizar un fundamento más científico de sus decisiones.

Entre las principales causas podemos mencionar algunas:

Formación docente, sea a nivel académica (postgrado, seminarios, etc.) o búsqueda independiente (ya sea con textos de su interés, documentales, talleres, etc.), que permitan darle más sustento a su práctica, para adquirir conocimientos y habilidades dentro y fuera del aula.

Reformas constantes: los docentes que ya llevan más años en el sistema, han tenido que experimentar constantes reformas a causa de la visión de la educación de cada gobierno de turno, esto los confunde y no saben a qué responder.

Agobio laboral: el exceso de trabajo, incluso en horas fuera de la escuela dificulta la formación por falta de tiempo y cansancio.

Falta de posicionamiento ideológico: no empoderarse de su rol como transformador social, y no manifestarlo o no hacerse consciente del para qué y porqué es necesario educar hacen perder el enfoque de su profesión.

Sin duda es innumerable el análisis de las razones del por qué los profesores y profesoras de este país padecen de una falta de cientificidad en sus prácticas, pero la interrogantes no se agotan con analizar las causas de falta de cientificidad, ya que esta investigación no evidencia las consecuencias que implican en los

estudiantes que un profesional tan importante como lo es un docente, no oriente sus prácticas en un conocimiento científico y comprobado. Creemos que esta puede ser una de las grandes causas del deterioro de calidad de educación en Chile.

Por esta razón creemos que la baja calidad de la educación no solo se debe a la mala política educativa, sino además en la falta de autocrítica del profesorado en evaluar sus prácticas pedagógicas y su intencionalidad.

Un docente que maneje la interdisciplinaria en su práctica le permitirá tomar decisiones que beneficien el aprendizaje de sus alumnos, serán capaces de entregar con su ejemplo conocimientos y habilidades que estos puedan adquirir y utilizar para aprender y tomar decisiones en su vida.

Finalmente, para responder a la interrogante central, sobre qué percepciones tienen los docentes respecto a los elementos que ellos mismos consideran como relevantes y ponen en práctica al momento de implementar sus clases con niños de familias económicamente pobres que no tienen la misma cultura sobre la cual está basado el sistema educacional, podemos decir que existen al menos cuatro niveles de percepciones sobre la fundamentación teórica de la praxis pedagógica, que van desde un nivel pre-científico, progresando por un nivel científico incipiente y transitivo, hasta llegar a un nivel científico consciente.

Estos niveles de científicidad se condicen con ciertos estilos de enseñanza, que van desde un estilo básico a uno integrador. Con lo que podemos concluir que, a mayor fundamentación científica, se promueven estilos de enseñanza que permiten lograr la superación de la contradicción cultural del *habitus* del curriculum y el *habitus* de los estudiantes de contextos socioeconómicos bajos, propiciando aprendizajes significativos, que permiten el desarrollo integral de los niños y niñas, que es el objetivo fundamental de la educación en Chile.

## 8. Referencias Bibliográficas

ALTHUSSER, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

AUSUBEL, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York, Holt, Rinehart and Winston.

Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. España: Editorial Espasa Universitaria, pp. 32-45

Barreda M. (2012) *El docente como gestor del clima del aula*.

BOURDIEU, Pierre, 1972, *Esquisse d'une theorie de la pratique*. Droz. Genève, Paris.

Bruner, J. S. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTEHA.

Cleaves, P. S. (1985). *Las profesiones y el Estado: El caso de México*. México: El Colegio de México. Factores a tener en cuenta.

Chevallard, Y., *La transposición didáctica*, Argentina, AIQUE, 196 pp., 1991

Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*, Londres: Falmer Press.

Freire, P. (2008) *Cartas para quien pretende enseñar*. Ediciones siglo XXI. Buenos Aires.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona, España: Paidós.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P., (1998). *Metodología de la Investigación*. México: D.F: Mc Graw-Hill.

Lacoboni, M. (2009). *Las neuronas espejo. Empatía, neuropolítica, autismo, educación y de cómo entendemos a los otros*. Buenos Aires, Katz editores

López, O (2011) *La 'Invención' del Capital Humano y la Inversión en Capital Humano "Invention" of Human Capital and Investment in Human Capital*, Revista gestión de las personas y la tecnología. Argentina.

Montessori, M. (1986). *La mente absorbente*. Guadalupe, México: Diana.

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Ediciones Morata, Madrid

Matos, (1996) *en implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky*, revista de educación, universidad Autónoma del estado de México.

Piaget, Jean. *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata. 1981.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968 (Trad. cast. en Madrid, Marova, 1980).

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. España. Grijalbo

## 9. Linkografía:

Boletín Oficial del Estado.(2015). Se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. N. 25. recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-738-consolidado.pdf>

Carrera, Beatriz; Mazzarella, Clemen.(2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, vol.5,n.13, p. 41-44 . Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>

Castro A y Gaete, M. (2012). Proceso de transición hacia una conciencia crítica-fenomenológica de la profesión docente. *Educação e Pesquisa*, 38(2), p. 307-322. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/a03v38n2.pdf>

Cofré, H y Vergara, C. (2014). Conocimiento Pedagógico del Contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile?. *Constitución Política de la República de Chile*, 2005:19, 10. recuperado de: [http://www.oas.org/dil/esp/Constitucion\\_Chile.pdf](http://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Chile.pdf)

*Estudios Pedagógicos*, 40 (Especial), p. 323-328. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052014000200019](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000200019)

Delors, Jacques (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103. Recuperado de: [http://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/ CPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf](http://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/_CPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf)

Elliot, J. (2005), *Metodología y ética*, ediciones Morata, *La investigación – acción en educación*, <https://books.google.cl/books?hl>

EducarChile. (2010)..*La neurociencia puede contribuir a los grandes cambios que requiere nuestra educación.* Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=205407>

EducarChile. (2010). *Cómo usar los textos escolares.* Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=205407>

Fernández, J. (2001). "Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión". *Revista electrónica de investigación educativa, Vol. 3, Núm. 2,* p.24-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15503202.pdf>

Flores M. (2015). Validity and equity in educational measurement: The case of SIMCE. *Psicoperspectivas, VOL. 14, N° 3,* pp. 31 - 44. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/618/443>

Garritz, A y Trinidad-Velasco, R. (2004,04). El conocimiento pedagógico del contenido. *Educación química, 15(2), p.* 318-321. Recuperado de [http://andoni.garritz.com/documentos/edit\\_cpc.pdf](http://andoni.garritz.com/documentos/edit_cpc.pdf)

Giménez, Gilberto. (2009). Cultura, identidad y memoria: Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera norte, 21(41), p.* 7-32. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-73722009000100001&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722009000100001&lng=es&tlng=es)

Gimeno, J. (1999). Un currículum nacional para una educación justa y de calidad. *Docencia, especial,p.30-47.* Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100830034156.pdf>



Giroux ,H, A.(2011). Los profesores como intelectuales transformativos. *Docencia*, 15, p. 60-66. Recuperado <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20101021065849.pdf>

López Cassá, È. (2005) La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol.19, n.3, pp. 153-167. recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>

Marcelo García, Carlos.(1985). Un enfoque cognitivo para la formación del profesorado: pensamientos, juicios y toma de decisiones. *Revista de ciencias de la educación*. n. 2, pp. 99-110. recuperado de: [http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/2/art\\_10.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/2/art_10.pdf)

Mario Alberto Vestfrid,(2009). Las neuronas espejo: “Su trascendencia en el proceso de aprendizaje por imitación”. recuperado de:: <http://www.educacionyneurociencias.cl/wp/wp-content/uploads/2013/10/LAS-NEURONAS-ESPEJO.pdf>

Métodos de investigación en educación.(2006). *Fenomenografía: un enfoque de investigación dirigido*. Recuperado de: [http://www.feyts.uva.es/ped/metodos/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=103](http://www.feyts.uva.es/ped/metodos/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=103)

Moreno -Doña, A.; Gamboa, R. (2014). Dictadura Chilena y Sistema Escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”. *Educar em Revista*. vol.51, p. 51-66. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n51/n51a05.pdf>

Maldonado, C., Saavedra, L., Castro, C. et al. (2016) Aproximación a la superación de la contradicción cultural en escuelas situadas en contexto de pobreza económica. En prensa.

Marchesi, A. Ed. Alianza. Madrid. Recuperado de: [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/material\\_complementario/m6/Teoria\\_social\\_aprendizaje.pdf](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/material_complementario/m6/Teoria_social_aprendizaje.pdf)

Moreno, Tiburcio. (2010). Competencias en educación. Una mirada crítica. *RMIE* vol.15 no.44. pp.289-297. recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662010000100017](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100017)

OCDE, 2009, La comprensión del cerebro, El nacimiento de una ciencia del aprendizaje, recuperado en <http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2015/06/Brain-PDF-Spanish.pdf>

Ortiz Cáceres, I. (2012). En torno a la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile. *Estudios pedagógicos*. vol.38, n.2, pp.355-373. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200022>.

Pedraja, L., Rodríguez, E (2014) FORMACIÓN, LIDERAZGO Y UN CASO REAL DE LÍDER TRANSFORMACIONAL EN LA UNIVERSIDAD. Nº 44, Páginas 3-4. recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/rda/n44/art01.pdf>

Redondo, J.(2005). EL EXPERIMENTO CHILENO EN EDUCACIÓN: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación? *Última década*. vol.13, n.22, pp.95-110. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362005000100005>

Pedroza, R y Villalobos, G (2009). Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. *Tiempo de Educar*. vol. 10, núm. 20 pp. 273-306 . Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/311/31112987002.pdf>

Quaas C., Crespo N. ¿Inciden los métodos de enseñanza del profesor en el desarrollo del conocimiento metacomprendido de sus alumnos?. *Signos*, 36(54), p. 225-234. Recuperado de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342003005400007&lng=en&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342003005400007&lng=en&nrm=iso&tlng=en)

RAE. (2016). Diccionario de la lengua española. Recuperado de:  
<http://dle.rae.es/?id=UICA2EZ>

Resultados de PISA 2012 en Foco. Recuperado de:  
[https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012\\_Overview\\_ESP-FINAL.pdf](https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf)

República de Chile (1996). ESTATUTO DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN, Y DE LAS LEYES QUE LA COMPLEMENTAN Y MODIFICAN  
Recuperado de: [http://www.subdere.gov.cl/sites/default/files/documentos/articulos-66514\\_recurso\\_1.pdf](http://www.subdere.gov.cl/sites/default/files/documentos/articulos-66514_recurso_1.pdf)

Riviére, A. (1992) La Teoría Social del Aprendizaje. Implicaciones Educativas  
Desarrollo Psicológico y Educación(li). Comp.. Coll, C.; Palacios,J.;

.  
Shulman, L. S., “Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching”,  
Educational Researcher, 15(2), 4-14, 1986.



# 10. Anexos

- Encuestas Likert
  
- Entrevistas

