

**UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE PEDAGOGÍA Y LENGUAJE Y COMUNICACIÓN**

**Profesor Patrocinante:
Mg. Marcelo Arancibia Herrera.**

**“PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE EL USO DE LOS
MATERIALES DE NIVELACIÓN RESTITUTIVA EN SEGUNDO CICLO DE
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA”.**

**Tesis presentada para optar al título de
Profesora de Lenguaje y Comunicación
Y el grado de Licenciado en Educación.**

MARÍA LUISA VARGAS PELLET

**Valdivia – Chile
2005**

AGRADECIMIENTOS

A través de estas líneas deseo expresar mi profundo agradecimiento a las siguientes personas:

*A mi profesor patrocinante **Marcelo Arancibia H**, por su guía certera y constante, no sólo en el proceso de investigación, sino también durante toda la formación profesional, también se agradece la confianza depositada y la humildad en la entrega de aprendizajes, tanto profesionales como de vida.*

*A los profesores informantes, **Eugenia Casanova y Christian Miranda**, por la enorme disposición y valiosos aportes entregados durante el desarrollo del trabajo.*

*Al equipo de investigación del Instituto de (filosofía y (Estudios (Educativos, compuesto por **Christian Miranda, Marcelo Arancibia y Carlos Miranda**, por permitirme ser una más del equipo, depositando siempre una sincera confianza y un sentido respeto y reconocimiento.*

*A mis **Padres** por su enorme esfuerzo y abnegación, porque siempre estuvieron a mi lado para alentarme en los momentos difíciles y para decirme todos los días que jamás estaría sola en esta pequeña gran empresa.*

*A mi hermanita **Carla**, por su infinito amor, valentía, acertados consejos y su incondicional compañía.*

A todos mis grandes Amigos, los que rieron y lloraron conmigo y que fueron y serán claves en el recorrido de este lindo camino.

*Pero sin duda fe agradezco principalmente a **Dios**, por la vida y todos los regatos brindados, pero por sobre todo, por poner en mi camino a toda esa gente maravillosa que he mencionado y que sin todos ellos no habría podido estar escribiendo estas sentidas líneas.*

Con el corazón dedico este humilde trabajo, a la persona a la que crecí admirando y queriendo profundamente, que me enseñó el valor de la sencillez y de los sentimientos y el profundo amor al campo, esa tierra que siempre queda cuando todo lo demás se acaba. Y porque al momento de su partida, se transformó en una suave brisa para acariciar mi cara cuando estuviera triste y para empujarme por el, a veces complicado, sendero de la vida.

por eso, esto es para ti,

Abuelito Bello.

*“Yo no tengo por mi pequeña obra literaria
el interés quemante que me mueve por la suerte del pueblo.*

*Hay en ello el corazón justiciero de la maestra
que ha educado a los niños pobres y conocido la miseria obrera
y campesina de nuestros países latinoamericanos”.*

Gabriela Mistral.

INDICE GENERAL

| | Página |
|--|--------|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPITULO I. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA | 4 |
| I.1 Objetivos del Estudio | 6 |
| CAPITULO II. MARCO TEÓRICO | 7 |
| II.1 Antecedentes y Descripción de la Línea Restitutiva | 7 |
| II.1.1 El Programa Liceo Para Todos (PLPT) | 7 |
| II.2 La Línea de Nivelación Restitutiva | 13 |
| II.2.1. Investigaciones sobre la Nivelación restitutiva | 15 |
| II.2.1. Investigaciones sobre la Nivelación restitutiva | 23 |
| II.3. Modelo Pedagógico de los MNR | 25 |
| II.3.1. Educación para el Desarrollo. | 25 |
| II.3.2. Atención a la diversidad | 28 |
| II.3.3. Educación inclusiva | 34 |
| II.3.4. Desarrollo Humano: diversidad e inclusión | 39 |
| II.4. Materiales y medios en la enseñanza. | 44 |
| II.5. Resumen del marco teórico | 56 |
| CAPITULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN | 57 |
| III.1. Aplicación del cuestionario y análisis cuantitativo | 57 |
| III.1.1. Definición de la muestra | 58 |
| III.1.2. Creación del Cuestionario | 60 |
| III.2 Análisis cualitativo de las preguntas abiertas del cuestionario. | 67 |
| CAPITULO IV. RESULTADOS | 69 |
| CAPITULO V. CONCLUSIONES | 80 |
| CAPITULO VI. RECOMENDACIONES | 86 |
| VII. BIBLIOGRAFÍA | 87 |
| VIII. ANEXOS | 90 |

INTRODUCCIÓN

La presente investigación, tiene como base la aplicación de un cuestionario titulado “Percepciones de los docentes respecto de los MNR del Programa Liceo Para Todos (en adelante PLPT)”, y a través de él se mostrará y describirá qué piensan los profesores sobre el Material de Nivelación Restitutiva (en adelante MNR) y cómo influye su discurso sobre la utilización de este material educativo con alumnos.

En la primera parte, correspondiente al Marco Teórico se da cuenta de aspectos relacionados con cuatro temas particulares: Primero, antecedentes y descripción del Programa Liceo Para Todos de acuerdo a la definición de documentos y textos emanados del mismo Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC), ya sea impreso como en formato digital. Un segundo tema, corresponde a los propósitos y características de la Línea de Nivelación Restitutiva en la cual se incluyen los MNR dentro del PLPT. En tercer lugar, se profundiza en los elementos teóricos que sustentan el modelo pedagógico del PLPT: educación para el desarrollo, atención a la diversidad y educación inclusiva. Por último, se presentan y discuten estudios respecto del uso de materiales curriculares.

Es así como una vez formulada la línea teórica de la investigación, se plantea el siguiente objetivo general, “Recabar y analizar información relativa a las percepciones evidenciadas por los profesores que utilizan o han utilizado los MNR, identificando las dinámicas asociadas al uso de estos materiales, que se han generado en las escuelas”.

De este macro objetivo, se generan los siguientes objetivos específicos:

- ✓ Aplicar y analizar el cuestionario denominado “Percepciones de los docentes respecto de los MNR del Programa Liceo Para Todos”.
- ✓ Describir las percepciones (valoración del material) de los docentes respecto los MNR.
- ✓ Analizar los datos arrojados en el discurso del profesor por medio de las preguntas abiertas del cuestionario, a través del método de análisis diferencial semántico.
- ✓ Discutir los resultados a la luz del modelo pedagógico propuesto para los MNR desde el PLPT.

En el aspecto metodológico, se optó por un diseño exploratorio-descriptivo de carácter cuantitativo. A una muestra de 17 profesores que utilizan el material educativo se les aplicó el Cuestionario, destinado a evaluar la percepción de los profesores respecto del MNR. A partir de la culminación de dicha etapa, se clarifican una serie de factores asociados al uso del material. Básicamente en

relación con el potencial pedagógico del MNR, el contexto de su aplicación y el apoyo que representa en términos de la enseñanza y el aprendizaje asociado.

A partir de los resultados, obtenidos en esta investigación, se genera una serie de conclusiones que giran en torno a afianzar un conjunto de factores asociados a la valoración de los MNR por parte de los docentes (apoyo a la enseñanza, aprendizaje de los alumnos, contenido y diseño) que permiten caracterizar la relación entre lo que perciben y hacen. Y, de esta manera aproximarse a los distintos niveles de uso pedagógico de los MNR según variables asociadas al conocimiento matemático, el potencial pedagógico, y el contexto institucional.

Por otra parte, se pudo validar el diseño metodológico implementado, teniendo como instrumento central el cuestionario antes mencionado, las técnicas y procedimientos, que han permitido conformar con base científica una investigación sobre las percepciones de los docentes sobre los MNR en el 2º ciclo de Educación General Básica, a partir del propio discurso docente, dando con ello cumplimiento a los objetivos de esta investigación.

CAPITULO I. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

Que la ampliación de los procesos de formación corra a la par con el desarrollo de las sociedades, parece ser un hecho tan evidente como deseable. Esto se traduce en una presión para el sistema educativo, incitándolo a incorporar materiales didácticos como un mecanismo para transformar los modos de enseñanza y de aprendizaje incorporando el uso de tales materiales. Para enfrentar dicho cambio, es usual que los países generen políticas de intervención educativa en los establecimientos que concentren mayores dificultades educativas y sociales. En Chile, un elemento central para hacer esto posible, especialmente bajo políticas descentralizadoras y focalizadas, como es el caso del Programa Liceo Para Todos, es el papel que juega el profesor, especialmente cuando se desea que dicho material didáctico sea incorporado en el trabajo cotidiano de las aulas. Sin embargo, diversas investigaciones constatan la resistencia de los profesores, la subutilización de los materiales didácticos y/o una disparidad en su cantidad y uso (MINEDUC, 2002). Por ello se ha abordado este problema desde distintas perspectivas, pero en cada una de ellas se presenta una serie de interrogantes que debe ser respondida desde los contextos de uso, especialmente desde la perspectiva de los docentes.

En primer lugar cabe destacar que los materiales didácticos, en este caso de nivelación reconstitutiva, no deben ser abordados desde lo que deberían saber los alumnos, sino desde lo que éstos pueden hacer con ellos. Esta aproximación

pedagógica se traduce en aprendizajes significativos. Se ha revisado los supuestos e implicancias educativas de los MNR en el subsector de Educación Matemática en el primer año de Educación Media (diagnóstico sobre disposiciones de aprendizaje, nudos críticos, entre otros) y frente a ello cabe preguntarse:

- ✓ ¿los profesores perciben que los MNR son coherentes con sus formas de enseñar y las dinámicas asociadas a su uso?,
- ✓ ¿Cuánto aportan los MNR desde la perspectiva de los docentes al aprendizaje?
- ✓ ¿Qué factores, elementos o características de los MNR favorecen dicho el aprendizaje?
- ✓ ¿Qué puede aportar la perspectiva de los docentes al diseño de materiales educativos para hacerlos más eficientes a los fines de mejorar la calidad de los aprendizajes matemáticos de los estudiantes del segundo ciclo de Educación Básica?

En segundo lugar, la investigación científica relativa al uso docente de medios didácticos puede contribuir a responder estas preguntas generales, pues se centra en dos fenómenos: dilucidar el uso docente de los MNR clarificando en qué consiste y cuáles niveles son posibles de distinguir en las prácticas pedagógicas; e interpretar qué hace que ellos se alejen o acerquen a los propósitos, objetivos y procedimientos definidos por la propuesta. Las distintas maneras de abordar estos dos aspectos podrían potenciarse y lograr mayores consensos si partieran del reconocimiento de que tras los distintos niveles de uso

docente de los MNR existe una experiencia de aprendizaje y a partir de ello se abocaran a entender dicho aprendizaje. Si se entiende por aprendizaje a la modificación de los marcos de referencias con los cuales el sujeto se relaciona con su práctica, es decir, como un proceso de aprender a aprender o aprender a pensar, integrando estructuras afectivas, conceptuales y de acción.

I.1 Objetivos de la investigación

El propósito principal es aclarar la acción docente frente a los MNR a partir de su percepción sobre ellos y su uso en la unidad educativa. Por ello, se plantea el siguiente objetivo general:

“Recabar y analizar información relativa a las percepciones evidenciadas por los profesores que utilizan o han utilizado los MNR, identificando las dinámicas asociadas al uso de éstos materiales, que se han generado en las escuelas”.

Este objetivo general supone cuatro objetivos específicos, orientados a clarificar la acción docente con el MNR. Los objetivos específicos son:

- ✓ Aplicar y analizar el cuestionario denominado “Percepciones de los docentes respecto de los MNR del Programa Liceo Para Todos”.
- ✓ Describir las percepciones (valoración del material) de los docentes respecto los MNR.
- ✓ Analizar los datos arrojados en el discurso del profesor por medio de las preguntas abiertas del cuestionario, a través del método de análisis diferencial semántico.
- ✓ Discutir los resultados a la luz del modelo pedagógico propuesto para los MNR desde el PLPT

CAPITULO II. MARCO TEÓRICO

II.1 Antecedentes y descripción de la Nivelación Restitutiva

La teoría que sustenta esta investigación, está destinada a la mejora en la comprensión de las propuestas educativas, como en este caso la nivelación restitutiva. Dicha nivelación se enmarca dentro del PLPT que apoya los establecimientos con dificultades educativas y sociales. Alejándose por completo del azar, se pretende que el liceo sea realmente una oportunidad para los jóvenes, principalmente aquellos que provienen de sectores escolar y socialmente desfavorecidos.

II.1.1 El Programa Liceo Para Todos (PLPT).

Este programa se implementa en establecimientos que concentran dificultades educativas y sociales; para contribuir substantivamente a que el liceo sea una puerta para el futuro de los jóvenes, especialmente para aquellos que provienen de hogares con una baja escolaridad. El PLPT busca contribuir a que los jóvenes permanezcan en la Enseñanza Media, alcanzando los doce años de escolaridad y accediendo a una oferta educativa de calidad.

El PLPT se impulsa desde cada liceo, donde la comunidad educativa se reúne, analiza su situación y se compromete a desarrollar planes de acción que aseguren una mayor permanencia de los estudiantes en sus estudios secundarios.

Se desarrollan capacidades en la comunidad educativa para acoger a todos los estudiantes, comprenderlos y tratarlos con equidad, sin renunciar al ideal de igualdad de oportunidades ni a una enseñanza de calidad.

Cada comunidad educativa recibe el apoyo del Ministerio de Educación para abordar los cambios necesarios en el ámbito educativo y social; apoyo que se traduce en una diversidad de programas, tales como nivelación restitutiva, formación continua a docentes y directivos, mejoramiento de internados, becas, estrategias de participación de la comunidad escolar, asesoramiento en aspectos psicosociales y proyectos de atención psico educativos.

A modo de entender gráficamente el PLPT, se presenta a continuación el siguiente esquema, que tiene la particularidad de incluir elementos que no son explicados, ya que no pertenecen al foco de estudio, permitiendo así tener una visión amplia de los componentes del PLPT:

Cuadro 1

Resumen Programa Liceo Para Todos

| | |
|---|---|
| 1. Dimensión Prácticas de Enseñanza | |
| Líneas Programáticas | <ul style="list-style-type: none"> • Tutorías entre Pares • Nivelación Restitutiva • Aprendizaje Servicio • Diseños de Enseñanza |
| 1.1. Ámbito Desarrollo de competencias básicas | |
| Objetivos | Indicadores |
| <p>Organizar, proyectar y llevar a cabo conscientemente prácticas de enseñanza que se centren en la consolidación progresiva de estas competencias básicas, mediante la creación de contextos sociales de aprendizaje, que permitan a los estudiantes desplegar y expandir sus habilidades en ambientes desafiantes y gratificadores.</p> <p>Implementar prácticas pedagógicas efectivas y pertinentes que aseguren el desarrollo de competencias básicas para todos los alumnos, teniendo como referencia el marco curricular y la consideración de las características específicas de los estudiantes de cada liceo</p> | <p>Diagnóstico de disposiciones de aprendizaje.</p> <p>Determinación de aprendizajes que hagan explícito lo que los estudiantes aprenderán.</p> <p>Organización de actividades de aprendizaje diferenciadas.</p> <p>Autenticidad de las actividades de aprendizaje.</p> <p>Colaboración en el desarrollo de tareas.</p> <p>Construcción de conocimiento, que permitan la restitución y el desarrollo de aprendizajes complejos en los estudiantes.</p> <p>Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes (diagnóstica, formativa y sumativa), así como criterios explícitos que permitan juzgar el desempeño de los estudiantes en el fortalecimiento y restitución de competencias básicas.</p> |
| 1.2. Ambito Innovación Pedagógica | |
| Objetivos | Indicadores |
| <p>Construcción e implementación de prácticas pertinentes, que potencian el desarrollo de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos descritos en el</p> | <p>Consideraciones de las diversas disposiciones de aprendizaje de los estudiantes, cuyo resultado proyecte una acción consciente de desarrollo social</p> |

| | |
|---|--|
| currículo y que se articulan con el proyecto de desarrollo pedagógico del establecimiento. | y cognitivo de todos los alumnos. Determinación de aprendizajes que hagan explícito lo que los estudiantes aprenderán; aprendizajes cuyo foco está en la resolución y planteamiento de problemas, la producción, el trabajo con ideas y diseños, el replanteamiento y modificación de los contextos sociales cotidianos y el uso intensivo de herramientas de descubrimiento y aplicación. Organización de actividades de aprendizaje, a partir de los resultados del diagnóstico y los objetivos y contenidos curriculares. |
| 2. Dimensión Desarrollo Psicosocial | |
| Líneas Programáticas | <ul style="list-style-type: none"> • Becas LPT • Asesoría Psicosocial • Internados |
| 2.1. Ámbito Fortalecimiento socioeducativo e institucional del internado | |
| Objetivos | Indicadores |
| Lograr que el internado se constituya efectivamente como un espacio donde se logren niveles de pertenencia, acogida e integración de los estudiantes, haciendo de este espacio un espacio socioeducativo donde se generen asistencia específica a los estudiantes para el desarrollo de sus habilidades educativas y socioafectivas, para lo cual se requiere de una vinculación estratégica entre el internado y el liceo. | Proyecto socioeducativo que contemple estrategias para el apoyo educativo, formativo y recreativo de los alumnos internos, utilizando los recursos humanos y materiales con que el liceo cuenta. |
| 2.2. Ámbito Espacios de sociabilidad juvenil | |
| Objetivos | Indicadores |
| Generar un espacio “institucional” de sociabilidad entre pares que apunta a fortalecer la convivencia escolar del liceo, generando mayor identidad, integración y pertenencia de los estudiantes con el liceo, sobre todo de aquellos menos integrados a la cultura escolar. | Participación protagónica de los estudiantes tanto en el diseño como en la implementación de las acciones, haciendo de estos espacios, espacios liderados por los propios alumnos. Inclusividad de las acciones de sociabilidad juvenil que intencionen convocar a “todos” los estudiantes |

| | |
|--|---|
| | y sobre todo haciendo foco en aquellos estudiantes menos integrados al liceo o con mayor riesgo de desertar. |
| 2.3. Ámbito Apoyo a alumnos en riesgo de desertar | |
| Objetivos | Indicadores |
| Fomentar la participación de diversos actores de la comunidad educativa en el diseño y gestión de un trabajo constante en función de la retención y el logro de aprendizajes de aquellos alumnos en mayor riesgo de desertar. | Identificación de alumnos en riesgo de desertar. La identificación de estos alumnos por parte del liceo está íntimamente relacionada con la visibilización que puedan tener para la institución y sus posibilidades de integración y término de la enseñanza media. Carácter de las acciones de apoyo a alumnos en riesgo de desertar. Las acciones que se desarrollen tengan el potencial de que el liceo avance en la comprensión del problema de la deserción desde una perspectiva institucional e impliquen un rediseño de las prácticas del liceo. |
| 2.4. Ámbito Convivencia escolar | |
| Objetivos | Indicadores |
| Mejorar la calidad de la convivencia entre los actores del liceo, de modo de mejorar el clima de aprendizaje e integración de los estudiantes, potenciando el carácter formativo de las relaciones sociales del establecimiento, en el marco de los objetivos fundamentales transversales. | Carácter consensuado y participativo de las acciones: grado en que la comunidad educativa se hace parte del proceso de generación e implementación de la propuesta. Toda la comunidad educativa participa en el proceso de construcción de las herramientas y, por lo mismo, se compromete con el producto y con su implementación. Desarrollo de competencias para la convivencia: Como mínimo, se espera que la propuesta contemple espacios de capacitación, intercambio y/o reflexión en docentes y estudiantes. |

Para efectos de la presente investigación, centrándose sólo en el foco de estudio, se profundizará en los aspectos más importantes de la dimensión práctica de enseñanza, donde se encuentra enmarcada la nivelación reconstitutiva.

II.1.1.a) Dimensión Prácticas de Enseñanza

La enseñanza es el elemento esencial que define la actividad constitutiva de los liceos. Ésta, de acuerdo a los principios del PLPT, debiese implicar la generación de prácticas de enseñanza acordes y pertinentes a las necesidades particulares de los estudiantes, cuyo sentido sea generar aprendizajes de calidad que logren expandir los códigos culturales, comunicativos y sociales de éstos. Esto implica abordar crítica y reflexivamente la actividad de enseñanza, considerando un tipo de práctica orientada a fortalecer y consolidar las competencias básicas como núcleo de la acción, y la generación de innovaciones pedagógicas como herramientas que posibiliten esta acción.

Las prácticas de enseñanza requieren ser diseñadas reconociendo las características constitutivas de la población escolar de los liceos; esto es la diversidad de los estudiantes que se expresa tanto en sus disposiciones de aprendizaje como en sus hábitos, motivaciones, expectativas, entre otros. De este modo, es necesario que el curriculum escolar incorpore esto en la perspectiva de reconstituir y consolidar competencias sociales, comunicativas y educativas, así como formar una comprensión de los fenómenos sociales, tecnológicos y científicos.

El carácter continuo y progresivo del currículum proporciona grados de flexibilidad que fundamentan acciones en este sentido, de acuerdo a Palma, Ossa y Flores, (2002), es necesario considerar y profundizar en la comprensión del currículum, puesto que la cultura escolar ha tendido a relevar la transmisión instructiva de una serie de contenidos consecutivos más que la formación persistente y progresiva de competencias.

II.2. La Línea de Nivelación Restitutiva

El PLPT en el marco de sus esfuerzos para apoyar a los estudiantes en su inserción y permanencia en la enseñanza media ha diseñado un Proyecto de Nivelación en 1º año de Enseñanza Media, cuyo propósito es el desarrollo de las competencias básicas en los subsectores de Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática.

La implementación de esta Línea considera tanto la formación permanente de profesores de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas y Jefes de UTP en el manejo de herramientas para atender las necesidades de sus estudiantes, como la provisión de materiales necesarios, a todos los establecimientos que se incorporen en esta iniciativa.

Por lo general, los liceos del país, sean o no del PLPT, inician el año con un proceso de nivelación entendido como “un ponerse al día” en aprendizajes que, previo diagnóstico, no se perciben como logrados. Se trata de la “unidad cero” que ocupa, aproximadamente, el primer mes de clases.

Por su parte, los Planes de Acción de los liceos del Programa de los años 2000 y 2001 evidencian las dificultades de inicio, desarrollo y finalización del primer año de Enseñanza Media por varias razones, pero principalmente porque explicitan un porcentaje importante de abandono de parte del alumnado una vez finalizado el primer semestre y que a pesar del período de nivelación tradicional, el grupo curso no logra afiarse.

La nivelación se inicia con la realización de un diagnóstico cuyo propósito es explicitar las competencias y disposiciones de aprendizaje reales que tienen los estudiantes al ingresar a la enseñanza media. A partir de la evaluación de los desempeños de los estudiantes, se propone un trabajo diferenciado. Se organiza la enseñanza al interior del curso, diferenciando grupos de estudiantes con disposiciones de aprendizaje similares, denominados grupo nivel. Se provee de material, que bajo la conducción y mediación del docente, propone trayectorias y experiencias de aprendizaje pertinentes a los puntos de partida diversos de los estudiantes.

El Programa se orienta a atender necesidades educativas a través de:

- El diseño, de un Proyecto de Nivelación, para estudiantes de 1º año de Enseñanza Media, junto a las Universidades Católica de Chile y de la Frontera.
- La validación de los materiales de nivelación durante el año 2001, en establecimientos de la Región Metropolitana y en la Quinta Región.
- La proposición a los liceos de participar en el proyecto de nivelación restitutiva, cuya finalidad es, coincidentemente, restituir saberes no logrados respecto de las competencias definidas por el currículum de enseñanza básica, con la mirada puesta en el currículum de 1º año de Enseñanza Media. Durante el año escolar 2002, participaron de esta innovación 246 liceos de todo el país.

Se trata de organizar una acción pedagógica diferenciada en cada liceo en los primeros medios, concentrada en Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática, entendiendo que ambos sectores involucran e influyen sobre el resto de los sectores y subsectores del nivel.

II.2.1. Investigaciones sobre la Nivelación restitutiva

Algunos resultados que se constatan de la experiencia vivida por los liceos que han implementado la nivelación restitutiva durante 2002-2003 y 2004, permiten afirmar que:

- Los cursos con nivelación tienen medio punto porcentual menos de retiro;
- En todos los cursos con nivelación los profesores reportan que el clima escolar se mantiene o mejora, nunca empeora; y,
- Mientras mejor es la percepción que el profesor tiene de la innovación, mejores son los resultados (hasta 3% más de asistencia, 3% menos de retiro y hasta 4 décimas en el promedio del curso por subsector).

La nivelación reconstitutiva se propone desarrollar una acción pedagógica diferenciada que se inicia con la realización de un diagnóstico a partir del cual se organiza la enseñanza en cada curso de manera tal que sea posible atender las diferencias observadas. Es decir, evalúa desempeños, permite disponer de información que posibilita una organización distinta del trabajo escolar.

Esta acción pedagógica diferenciada involucra distintas formas de organizar la enseñanza. Una modalidad es la de los grupos nivel – compuesto por 3 ó 4 estudiantes - cada uno de los cuales trabaja con materiales diferenciados preparados para ese efecto.

Se observaron otras modalidades desarrolladas por docentes de los 246 liceos del Programa que trabajaron en torno a la nivelación reconstitutiva en el 2002 y que atendieron también esta diversidad del alumnado en grupos atendidos por alumnos monitores del mismo curso o de otros cursos, o bien combinando un trabajo de avance individual con momentos de trabajo grupal; en síntesis, distinguiendo contenidos y momentos durante el año escolar, en el que se opta

por uno u otro camino a condición de asegurar que sea una acción pedagógica diferenciada que acoge las necesidades de aprendizajes diversas de cada curso.

Además, tanto en Lenguaje y Comunicación como en Educación Matemática, se trabaja con proyectos –incluidos en los respectivos materiales- que permiten constituir grupos de tarea afiatados, así como profundizar en los contenidos curriculares de enseñanza media.

El proyecto se inicia con la realización de un diagnóstico a los estudiantes de primer año medio de cada liceo, a partir del cual se organizan en grupos nivel a fin de trabajar con materiales diferenciados. Esta evaluación apunta a hacer explícitas las competencias y disposiciones de aprendizaje reales que tienen los estudiantes al ingreso a la enseñanza media, es decir, evaluar sus desempeños y, de ese modo, disponer de información que permita una organización distinta del trabajo escolar en los sectores de Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática. Esta organización en grupos nivel hace posible que cada cual pueda recibir una ayuda diferenciada por parte del profesor.

Los grupos nivel permiten organizar grupos de estudiantes que poseen disposiciones de aprendizaje similares; es decir, son alumnos que, dadas sus competencias, pueden trabajar juntos en el desarrollo de sus actividades de aprendizaje. Los grupos nivel tienden a que cada uno de los alumnos progrese de acuerdo a su propio ritmo y que el profesor pueda distribuir su apoyo pedagógico

equitativamente, proporcionando ayuda a quién más lo necesita y permitiendo mayor autonomía a quién la necesita menos.

El PLPT desarrolló un período de validación de la experiencia de nivelación en primer año medio durante 2001. Varios liceos usaron el material, diversos docentes opinaron al respecto y se logró construir las convicciones siguientes sobre este tipo de trabajo, a saber:

- Los grupos nivel apelan al rol del profesor, a la relación docente-estudiante, puesto que el material que se pone a disposición de los liceos en Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática no es de autoaprendizaje. Implica la ayuda, la mediación del maestro y no una instrucción directa o a distancia. El reconocer las diferencias implica ayudas distintas, según los criterios del grupo de docentes a cargo de la experiencia, pero también según las decisiones que cada liceo vaya adoptando al respecto.
- Una innovación pedagógica de esta naturaleza implica constituir un equipo de trabajo para llevarla a cabo. No es posible desarrollar una innovación "en soledad" o sólo "voluntariosamente". Se precisa la participación y presencia de otros docentes de primer año medio y de otras asignaturas, pero fundamentalmente de la Unidad Técnico Pedagógica que asumirá el rol de "coordinación pedagógica" de esta iniciativa.
- El equipo de gestión y particularmente el director o directora de cada establecimiento deben adoptar decisiones respecto de la administración del tiempo y del espacio escolar, del uso de materiales, de la asignación de

responsabilidades a la Unidad Técnico Pedagógica, de la asignación de responsabilidades respecto del seguimiento de la experiencia, o bien de la utilización de instancias de encuentro ya existentes, entre otras.

- La necesidad de seguimiento de esta innovación, puesto que los grupos nivel no son definitivos, sino que movibles, por lo que es necesario disponer de datos que permitan tomar decisiones a los docentes responsables de la experiencia en conjunto con la Unidad Técnico Pedagógica de cada liceo, según sus necesidades y condiciones de funcionamiento de la experiencia.

Es necesario considerar que el primer año de trabajo es un tiempo para que la institución aprenda sobre la atención a la diversidad. Por ello, el inicio de este trabajo con uno o más cursos tiene directa relación con esta oportunidad que se le presenta a cada liceo de incorporar formas distintas de enseñanza que le permita responder a las necesidades de aprendizaje de su alumnado. A partir de esta experiencia, podrá ampliar su atención en el segundo año. Una necesaria aclaración: no se trata de una experiencia del tipo "curso control", sino de llevar adelante una innovación en las mejores condiciones, a fin de desarrollar habilidades institucionales para la atención diferenciada de los estudiantes.

La mayoría de los liceos hacen y han hecho esfuerzos por atender la diversidad de su alumnado. Sin embargo, el aporte y el diseño del material de trabajo por grupos nivel es una posibilidad de "secuenciar" el trabajo a realizar en el año escolar, que permite una visión más amplia del punto de partida, pero

también del proceso y del momento de la llegada del curso a la meta que cada cual se propuso.

Un camino así diseñado permite tomar decisiones fundadas en criterios técnicos, relacionados con la secuencia curricular de cada asignatura y con los datos de la realidad de cada estudiante, dejando de lado el tipo de decisiones basadas en "el sentido común".

Otra constatación empírica se relaciona al factor "tiempo" a ser utilizado tanto para los diagnósticos como para el trabajo. Éste, debe ser flexible puesto que no es posible predecir el curso de los acontecimientos ni quedarse "atrapados" en tiempos pre-establecidos que no responden a las necesidades de cada curso, de cada liceo.

La estimación del tiempo tiene que ver con la conexión de los temas desarrollados por el material de nivelación con el currículo de primer año medio. Al respecto, si se revisa el programa de primero medio se observa – entre muchos otros- que el Marco Curricular de Enseñanza Media estipula en Lenguaje y Comunicación como uno de sus objetivos "descubrir y proponer sentidos en torno a los temas planteados en las obras literarias y proponer opiniones personales sobre ellos" (Marco Curricular Enseñanza Media, MINEDUC, 2002:41) y en Educación Matemática "conocer y utilizar conceptos matemáticos asociados al

estudio de la proporcionalidad, del lenguaje algebraico inicial y de la congruencia de figuras planas ".

Por tanto, la discusión en el liceo tendrá que ver más bien con cuánto se puede avanzar si no se dispone de una base sobre la cual avanzar más que con el tiempo a ser utilizado antes de "iniciar el tratamiento del currículo de primero medio.

El diagnóstico y la organización de los grupos nivel exigen reflexionar sobre la evaluación. Todos los liceos disponen de su propio reglamento de evaluación. Será necesario, entonces, que cada institución adopte acuerdos sobre los momentos en que será del caso decidir sobre las calificaciones de los alumnos que estén trabajando en grupo nivel, las que reflejarán el proceso de aprendizaje vivido por cada cual. Es decir, no debiera haber notas comunes por grupo nivel, sino que una estimación, una evaluación – traducida en calificación – de cada estudiante. Al respecto, los manuales para los docentes contienen mayores indicaciones.

Dado que los MNR son una experiencia de innovación pedagógica que requiere tiempo para su apropiación institucional y necesita del compromiso colectivo, a través de:

- La participación de un profesor de Lenguaje y Comunicación, un profesor de Educación Matemática y el Jefe de UTP en una jornada de capacitación;

- Tiempo escolar definido desde el inicio del año escolar, para implementar con los cursos escogidos las acciones que implica este proceso, reiterando que éstas serán parte del horario regular de clases de los sectores de Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática en los plazos definidos por cada establecimiento;
- Constitución de un grupo de trabajo de docentes que, conducidos por el Jefe de UTP, realicen, analicen y evalúen tanto el diagnóstico como el trabajo diferenciado por grupos nivel en los cursos seleccionados;
- Organización de la enseñanza en los cursos seleccionados en grupos nivel en los sectores de Lenguaje y Matemáticas según los resultados del diagnóstico y provisión, de parte de la dirección de cada establecimiento, de las condiciones para que estos grupos puedan trabajar;
- Jefe de UTP con una especial concentración en su trabajo técnico para acompañar y liderar este proceso en su rol de coordinación pedagógica; y,
- Informes trimestrales del desarrollo de la experiencia durante el año de aplicación enviados al PLPT por medio del supervisor y a través de la intranet del Programa.

Se entiende, que a partir de lo mencionado precedentemente, cada establecimiento podrá adoptar estos compromisos con la flexibilidad ya sugerida, pero teniendo presente que se trata de una innovación pedagógica que amerita persistencia en el tiempo, así como instancias de aprendizaje institucionales

respecto de ella que permitan mejorarla a futuro no sólo en cada establecimiento que se adscribe al año de aplicación, sino para los liceos que iniciarán esta innovación en años posteriores.

II.2.2. Los MNR en la Educación Básica.

Las escuelas básicas que conocen la experiencia de los MNR han hecho llegar sus demandas (orientaciones curriculares y materiales) para aplicarlos en los séptimos y octavos básicos. Para fines del año 2004, se recibieron más de cincuenta solicitudes desde distintas regiones del país, lo cual señala el impacto que ha tenido esta propuesta en términos de masificación de la idea y consultas sobre su replicabilidad.

Estas demandas, en su mayoría, se han satisfecho proveyendo de los materiales, otorgando apoyo desde los Departamentos Provinciales de Educación (En adelante DEPROV).

También se ha previsto la realización de una jornada de capacitación con los profesores y la Unidad Técnica Pedagógica (En adelante UTP) cuyo propósito es hacerles comprender la propuesta pedagógica.

El cuadro 2 muestra las regiones y localidades en las cuales se ha realizado esta experiencia, al momento de realizada esta investigación:

Cuadro 2

Regiones y descripción de experiencia de los MNR en escuelas básicas del país

| Región | Descripción |
|----------------------|---|
| I (Tarapacá) | La experiencia se ha realizado en el DEPROV de Arica. |
| III (Atacama) | La experiencia se ha realizado en todas las escuelas municipales. |
| IX (De la Araucanía) | La experiencia se ha desarrollado en algunas escuelas rurales. |
| XIII (Metropolitana) | La experiencia se ha realizado en el DEPROV de Talagante. |

Fuente: MINEDUC (2004)

Del cuadro anterior se puede observar que: a) es en la I Región (DEPROV de Arica) donde se ha realizado de manera más sistemática e institucional. Aquí, además de la jornada inicial en que participaron 9 escuelas, se han desarrollado 3 encuentros provinciales para aclarar dudas, dar solución a las dificultades y compartir aciertos; b) en la región Metropolitana es el DEPROV de Talagante quien ha liderado el uso de los MNR en el contexto de la educación básica. En éste sentido, en el primer semestre de 2003 se convocó a una docena de escuelas para implementar un plan piloto con los materiales de nivelación reconstitutiva. Además un equipo de supervisores hizo un seguimiento de la experiencia; y, c) Finalmente, en los casos de las regiones de Atacama y la Araucanía, la experiencia ha sido menos sistemática y carece de apoyo de los DEPROV, siendo, además, menos representativas estadísticamente.

II.3. Modelo Pedagógico de los MNR

El modelo que sustenta esta propuesta se centra en tres ejes: la educación para el desarrollo, la atención a la diversidad y la inclusión. Temas que se desarrollan a continuación.

II.3.1. Educación para el Desarrollo.

Tradicionalmente, se ha dicho que la educación constituye un vehículo hacia la formación integral del individuo y su adiestramiento para hacer frente a los retos que la sociedad le presenta. Es unánime la afirmación de que la educación se vincula a un proceso de transmisión de cultura que pone al día al individuo en diversos campos del conocimiento. Sin embargo, se debe tomar en cuenta el papel de la educación como elemento catalizador del desarrollo. Los MNR están dirigidos a examinar la importancia de la educación en la construcción de sociedades que miran con ansia hacia el desarrollo. De hecho, se hace alusión al valor de los procesos educativos como responsabilidad social y su impacto en las sociedades en vías de desarrollo como herramienta para edificar una sociedad progresista.

En la actualidad, se concibe la educación como el medio principal para hacerle frente a retos como la promoción y consolidación de un desarrollo socio-económico, la profundización y ampliación de los procesos de integración y su inserción en un mundo cambiante. Esto, se explicita en áreas como la científica, tecnológica y productiva.

En otras palabras, la educación se constituye en elemento crucial, un proceso eminentemente social, dirigido a maximizar el rango de oportunidades en beneficio de la población, dentro de un marco democrático.

Decir que la educación constituye un medio indispensable para acrecentar el desarrollo de las sociedades no es simplemente una propuesta. De hecho, se constata que la educación es un proceso que debe nutrir el crecimiento y desarrollo de los países, e incluso elevar sus aspiraciones dentro del competitivo mundo actual. Ésta, se apoya en principios éticos y sociales orientados al desarrollo como mecanismo ideal para la superación.

De esta manera, el desarrollo educativo y cultural de una comunidad es fundamental en la solidificación de una sociedad cimentada sobre bases democráticas y donde la educación es esencial en la formación de individuos solidarios, participativos, productivos y respetuosos. Concretamente, en ciudadanos conscientes de sus derechos y obligaciones civiles.

Cabe resaltar, entonces, que el esfuerzo de elevar el proceso educativo como medio para el desarrollo no es exclusivo de los sistemas educativos, y no debe considerarse como tal. El Estado y demás actores sociales deben participar activamente en la configuración de políticas educativas basadas en la realidad social, las necesidades de la comunidad y el acrecentamiento de la competitividad.

Adicionalmente, la participación del Estado y demás actores puede facilitar el acceso a la educación a un porcentaje mayor de la población.

En definitiva, los MNR se orientan desde una política educativa abocada al mejoramiento cualitativo y cuantitativo del sistema educativo, cuyos supuestos pedagógicos básicos son:

- El desarrollo educativo y cultural consolida la conformación de sociedades integradas y participativas dentro de un marco democrático;
- La educación promueve la formación de individuos solidarios, participativos, productivos y respetuosos;
- La participación del Estado y demás sectores sociales posibilita el acceso a la educación a toda la población;
- La educación, apoyada en la investigación científico-tecnológica y eleva la competitividad de las comunidades;
- La utilización de los medios de comunicación favorece a la educación integral;
- Los sistemas educativos basados en las transformaciones en los diversos campos del conocimiento estimulan la comprensión de los mismos y la creatividad; y,
- La educación es una responsabilidad social.

En síntesis, los MNR son una operacionalización pedagógica de una política educativa cuyo sustento teórico básico es la democratización del sistema educativo y el rol que le cabe al Estado, en el contexto de la reforma educativa actual.

II.3.2. Atención a la diversidad

Los liceos que atienden a los sectores sociales denominados ‘vulnerables’ representan una amplia gama de situaciones sociales y educativas. Éstos, se encuentran tanto en las grandes ciudades, ubicados en una especie de frontera que separa a los diferentes grupos sociales, como en sectores rurales alejados de los centros de mayor densidad poblacional. Estos liceos atienden a ciertos sectores de clase media, aunque mayoritariamente reciben a sus estudiantes de los sectores populares. Ubicados, mayoritariamente, en medio de sectores periféricos y empobrecidos de las grandes ciudades, cuya población sufre condiciones laborales de alta inestabilidad, donde la vida cotidiana alterna con la violencia de grupos que viven en un límite difuso con la delincuencia, donde las condiciones materiales de la vida de los jóvenes son, en general, precarias.

Los liceos ubicados en las capitales de las pequeñas comunas, la mayoría de ellas con una economía ligada a los diferentes modos de producción rural, cuya población, esta compuesta por campesinos, pescadores, pirquineros, minifundistas indígenas, entre otros.

Además, se encuentra en estas localidades población urbana con fuerte vínculo rural, escasez de recursos y, en algunos casos, ligada a los servicios comunales, al pequeño comercio y a oficios que aun subsisten en esas comunidades.

Los liceos catalogados de mayor vulnerabilidad son atendidos por el PLPT. No obstante, que otros están cerca de ese límite y comparten para todos los efectos las características que les son asignadas a los primeros. Este tipo de liceos no es la 'minoría', no corresponde a un segmento pequeño de los establecimientos. Al contrario, conforman la mayoría de los establecimientos municipales de Educación Media del país. En tanto que la población con mayores recursos económicos opta por establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados. Los liceos municipalizados, no son por lo general selectivos, reciben a todo tipo de estudiantes, incluso a los rechazados por otras instituciones educativas y, por tanto, son liceos que tienen una mayor condición de riesgo.

Uno de los rasgos más notables de la población escolar que los establecimientos municipales atienden es su diversidad. Aunque el liceo tradicional chileno se construyó en la ilusión de la homogeneidad, de la integración con una cultura común que pretendía borrar el rastro de la heterogeneidad; estos establecimientos son una expresión de la policromía de la sociedad chilena. No es corriente pensar a la sociedad chilena como una sociedad diversa, por lo menos no en los círculos sociales hegemónicos.

La ilusión de una sola cultura, de una sociedad cohesionada en torno a determinados símbolos, todavía prima, a pesar que en las poblaciones esos símbolos perdieron toda vigencia. La sociedad chilena se expresa cotidianamente en su diversidad, aunque esto no esté necesariamente reflejado en los medios de comunicación masivos, donde el carácter multifacético de lo diverso está pobremente representado.

De tanto ver expresiones de la diversidad en las grandes ciudades, en las ferias, en las poblaciones populares, en las festividades religiosas que convocan a lo multicolor, se le ignora como si no existiera. Aun así, lo diverso se expresa con la fuerza de lo que se contiene.

La diversidad alude a un conocimiento social complejo. Los roles se desdoblan, las esferas de interacción se multiplican. Confluyen varias identidades en una persona, es necesario saber actuar en distintos escenarios. Las fronteras de los grupos se cruzan, tanto como es posible frente al aislamiento excluyente de los menos diversos. Para ello son necesarias varias formas de saber simultáneas. Es preciso ser reconocido como par en el grupo y hacer el esfuerzo de no ser estigmatizado por el modo de vestir y hablar. Es necesario reconocer lo 'moderno' dentro de un modo de pensar tradicional. Así, es importante abrirse paso en la realidad multiforme de la ciudad, abandonando la seguridad de lo familiar.

La barra brava, el cantante de moda, el ídolo deportivo, las prendas que remedan las marcas de moda, el serial de televisión, son los referentes de identidades múltiples y simultáneas.

El liceo responde a esta policromía de un modo paradójico. Afirmando y negando la diversidad. Reconociéndola pero intentando colonizarla.

La diversidad impacta e interpela al liceo; lo problematiza, le hace perder sus seguridades. A la multiplicidad de voces, opone un discurso monofónico, trata de reducir al otro a lo mismo. No es fácil para la cultura de esta institución, forjada en la homogeneidad de lo mismo, en la comprensión de un texto único, reconocer lo diverso sin intentar reducirla, sin ejercer una 'violencia simbólica' orientada a acallar las voces que se multiplican en la medida que la diferencia inunda sus dominios. Las formas que asume esa reducción, separa y segrega para homogeneizar.

Los profesores reconocen esta policromía de voces, en los desniveles que enfrentan cuando enseñan, en las formas de relación que se generan entre sus estudiantes, en el tipo de hábitos, costumbres y modos de vida que ellos tienen.

La forma de abordarla es su problema; algunos sienten que no hay solución, que los estudiantes de sectores pobres y vulnerables no son iguales, que no pueden hacer más; otros, por su parte, sienten que las herramientas que tienen a mano, que las cosas que saben, que la organización del liceo y en último caso de las políticas estatales, les juegan en contra y que pese a sus esfuerzos los estudiantes tendrán siempre menos posibilidades.

No es fácil definir la diversidad. El mismo sentido etimológico de la palabra recoge la idea de desviación, de lo que se aparta de la 'versión', de lo que no es como debiera ser en el ámbito de lo familiar y conocido. Simultáneamente, también, la palabra alude a un sentido de pluralidad, de muchas cosas que no se funden en una sola categoría, sino que se tratan de expresar en su singularidad. Lo extraño y lo interpelante están contenidos en la idea de la diversidad. Lo primero es lo que se considera diferente, desviado y lo segundo es la diferencia que se manifiesta. Rosaldo (1991), señala que lo que se juzga como diferente es la percepción de una cultura diferente, cuyos patrones no se puede conocer como los propios. En esta condición, lo diverso es motivo de estudio, como en la antropología o es motivo de asombro en el sentido común, clasificado como lo raro, como lo extraño que interpela. Lo que es parecido a una cultura en particular, se torna transparente a otra. Es lo que representa una discontinuidad para los patrones cognoscitivos, lo que aparece como diverso.

En este sentido, con propósitos prácticos, es posible distinguir dos tipos de diversidad. La diversidad que proviene de las diferencias individuales, de los estilos cognoscitivos, de las costumbres de la familia, de las expectativas del grupo, aun cuando todas estas y otras particularidades no son percibidas como culturalmente diferentes.

Y, la diversidad que interpela, la que está constituida por costumbres, por hábitos por creencias, por formas de vivir que parecen raros o desviados. Es este último tipo de diversidad, el que se atribuye a los grupos sociales que poseen distintos grados de diferencia respecto a los estratos sociales más normalizados de acuerdo a las percepciones culturales hegemónicas.

De esta manera, desde una perspectiva cultural, la diversidad es explicada atribuyendo rasgos que definen a las personas o a los grupos en su condición de tales y todos ellos constituyendo causas de un comportamiento interpelante, pero extraño. Así, los pobres tienen menos capacidades por las condiciones de deterioro en las que viven, del mismo modo como los cronistas de Indias atribuyeron a los vicios de los indígenas su ferocidad, abulia, pereza u otro rasgo negativo. Al contrario, mientras más parecido se encuentra a determinados grupos de personas, más difícil es poder atribuirles rasgos, a no ser porque puedan manifestar alguna peculiaridad, a la que inevitablemente se clasifica como rara o desviada.

II.3.3. Educación inclusiva

El reemplazo de la escuela especial por una escuela inclusiva, en la que estudiantes con deficiencias o dificultades de aprendizaje puedan insertarse en el sistema educacional general, es uno de los proyectos más revolucionarios emprendidos en los últimos años, ya que permite a los jóvenes desarrollar sus capacidades de la mano de sus grupos de pares.

No cabe duda que las palabras crean realidades. Ser minusválido o discapacitado implica un escenario totalmente distinto para un niño que cuando se lo define simplemente como diferente. La respuesta a sus necesidades también cambia, y eso lo confirma la nueva tendencia educacional que pretende reemplazar las escuelas especiales por programas integradores al interior de las escuelas regulares.

Tanto para el Ministerio de Educación como para algunos investigadores en el área, la integración aparece hoy como la única posibilidad de que los niños con necesidades educativas especiales se desarrollen en mejores condiciones de vida, semejantes al de todo niño, obteniendo con ello una experiencia cultural y social mucho más valiosa que si asistieran a una escuela segregada (Dussel, 2003, MINEDUC, 2004);.

Aunque esta modalidad es aún incipiente, en la actualidad beneficia a más de cinco mil niños en el país y existen perspectivas de que se extienda a un número cada vez mayor. Junto con ello, se están desarrollando metodologías especiales que permitan el acceso de estos estudiantes a las nuevas tecnologías educacionales.

Hasta hace pocos años, se consideraba que el problema de la educación de niños especiales residía en las propias dificultades que ellos presentaban para insertarse dentro del sistema escolar. A partir de esas consideraciones, la educación que se les podía entregar era definida únicamente como una modalidad diferenciada, destinada a alumnos con algún tipo de discapacidad, ya sea sensorial, motriz o intelectual. Por ello en la actualidad, en Chile y en Latinoamérica, la oferta educativa para estos niños sigue siendo predominantemente la escuela especial, cuya atención se concentra en los ámbitos de cobertura tradicional (deficiencia mental, física, visual y auditiva) y que, en algunos países, como en Chile, se ha ampliado a trastornos del lenguaje, autismo, aprendizaje lento y otros tipos de problemas, aunque a menudo sobre la base de definiciones de predominio clínico y categorizaciones poco precisas y más bien controvertidas.

En este contexto, en Chile se está promoviendo la creación de modalidades de enseñanza especial dentro de las escuelas tradicionales. En éstas, la integración es abordada como un proceso continuo y dinámico, que posibilite a las personas con discapacidad participar en las distintas etapas del quehacer social, escolar y laboral, asistidas con apoyos especializados en los casos en que sea necesario.

El término inclusión está siendo adoptado en el contexto internacional (Estados Unidos, Canadá, Reino Unido) con la intención de dar un paso adelante respecto a lo que ha supuesto el planteamiento integrador hasta ahora. Las razones que justifican este cambio serían que, el concepto de inclusión comunica más claramente y con mayor exactitud, que todos los niños necesitan estar incluidos en la vida educativa y social de las escuelas del barrio, y en la sociedad en general, no únicamente dentro de la escuela ordinaria. Además, el término *integración* está siendo abandonado, ya que implica que la meta es integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo que está siendo ciertamente excluido, en cambio, el objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, tanto educativa, física como socialmente.

La educación inclusiva es, ante todo, una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada por una escuela o por un distrito escolar, debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han adoptado.

La palabra *incluir* significa ser parte de algo, formar parte del todo. *Excluir*, el antónimo de *incluir*, significa mantener fuera, apartar, expulsar. Estas definiciones empiezan a servir de marco para el creciente movimiento de construcción de las escuelas inclusivas. El mismo significado de los términos *inclusión* y *exclusión* ayuda a entender la educación inclusiva.

Stainback y Stainback (1992) definen una escuela inclusiva como aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus profesores puedan necesitar para tener éxito.

Pero una escuela inclusiva va más allá de todo esto, ya que es un lugar al que todos pertenecen, donde todos son aceptados y apoyados por sus compañeros y otros miembros de la comunidad escolar.

Uno de los rasgos esenciales de una escuela inclusiva es el sentido cohesivo de comunidad, la aceptación de las diferencias y la respuesta a las necesidades individuales. Bajo esta perspectiva de trabajo, los apoyos se organizan y son recibidos dentro del aula, por las consecuencias negativas que ocasionan. Según Sapon-Shevin (1994) se destacan:

- a) El mensaje "si eres distinto debes marcharte", puede hacer que el sentimiento de seguridad en el aula que tiene el niño se tambalee.

- b) Sacar a niños que son identificados públicamente como diferentes hace más difícil promover la educación multicultural y una respuesta positiva ante las diferencias.
- c) Las comunidades cohesivas requieren una comunicación abierta sobre las diferencias. Si las diferencias no se discuten abiertamente, se puede crear un clima de desconfianza y de alienación.
- d) El ir y venir de los niños puede interrumpir el discurrir de la clase y dificultar la tarea de los profesores para establecer un grupo cohesivo.
- e) Sacar a los niños del aula normal para que puedan satisfacer sus necesidades especiales pone en entredicho el sentimiento de los profesores de verse a sí mismos como responsables o capaces de enseñar a un grupo diverso.

En la actualidad, la creciente diversidad de alumnos en nuestro sistema educativo es un importante tema de debate y preocupación. Entre lo diverso se encuentra: lengua, cultura, religión, género, discapacidad, preferencia sexual, estado socioeconómico, marco geográfico y muchas más que denotan la multiculturalidad existente en la escuela.

Frente a esta realidad, a menudo, se encuentra que la diversidad es entendida como un problema, más que como una oportunidad de aprender sobre la variedad de vida de otras personas, y también sobre lo que significa aprender a ser humano.

Desde el contexto de los MNR, el aprendizaje de los estudiantes está relacionado con la realidad intercultural y social en que éste aprende. De esta manera, el aprendizaje se logra a través de los MNR. Esto implica interpretar e interpelar la cotidianidad que prioriza el material como mecanismo de interés y servicio. Aprender o nivelarse implica conciencia y reflexión frente a necesidades de formación emergentes.

II.3.4. Desarrollo Humano: diversidad e inclusión

Tal como se ha comentado en los apartados anteriores, en la actualidad el sistema educativo está en deuda con los estudiantes de la educación media de los sectores vulnerables, en la medida que no provee de las oportunidades para alcanzar aprendizajes que les posibiliten expandir sus capitales culturales y cognitivos de modo de romper con el círculo intergeneracional de la pobreza e insertarse como ciudadanos plenos en una sociedad crecientemente compleja. Si se quiere incidir educacionalmente en la promoción de la equidad en la sociedad, se debe asegurar un tipo de aprendizaje que promueva el desarrollo, es decir, la transformación cultural y cognitiva de los estudiantes.

Una perspectiva alternativa al concepto de desarrollo como maduración ha venido desplegándose actualmente. El concepto de desarrollo humano que es usado, pone énfasis en el despliegue de las potencialidades de las personas desde sus propias disposiciones, como aspecto básico para su expansión y desarrollo, en un marco de equidad y participación. De este modo, el desarrollo de

las personas no está definido por las “capacidades” innatas o su “mayor aptitud” de adaptación, si no que más bien por la calidad de las interacciones que desarrollan durante su vida al interior de una comunidad.

En este sentido el desarrollo no es un proceso individual sino que es un proceso social que se lleva a cabo en relación con las oportunidades que el mismo marco social le otorga al individuo.

Comprender la relación entre el aprendizaje y el desarrollo requiere establecer como punto de partida el aspecto central discutido anteriormente, y es que ambos son procesos que se generan en una relación mutua entre el individuo y la sociedad en la cuál éste se desarrolla.

La noción de actividad humana es un concepto que ayuda a comprender que el proceso de desarrollo y el de aprendizaje son fenómenos que se dan en ámbitos de prácticas sociales y no como procesos individuales.

Las personas al interior de sus comunidades aprenden su cultura y los códigos para volverse competentes en ella en un proceso de interacción con los miembros de ésta. En este proceso, el aprendizaje está dado por la apropiación tanto de los ítemes culturales, como por los patrones de interacción de un modo indisoluble.

Este proceso mediante el cual los individuos incorporan en su estructura los códigos creados por la cultura se adscribe al enfoque histórico cultural (Bruner,1956; Ausubel, 1978; Novak, 1988), que está en la base de las concepciones teóricas de la presente investigación.

El proceso de expansión del capital cultural de las personas requiere de un tipo de aprendizaje distinto al que se ha caracterizado tradicionalmente. Esto significa que la incorporación de nuevos modelos para la acción en los márgenes de la misma cultura, pero que no están provistos por ella. El aprendizaje de nuevo conocimiento (técnicas, uso de herramientas, códigos lingüísticos, fórmulas matemáticas, entre otras) para la resolución de problemas es un tipo de aprendizaje potencialmente expansivo, que permite la manipulación, la interrogación y la aplicación de un nuevo conocimiento. Las personas aprenden modelos de actuación, que manejan y desarrollan en los márgenes del mundo conocido. Este tipo de aprendizaje es importante para permitir el desarrollo y la expansión de las personas y los grupos.

El desarrollo como transformación cognitiva y cultural, se genera en la transición entre el aprendizaje de modelos de actuación y transformación de éstos en creaciones culturales no provistas por la sociedad en el marco de prácticas sociales compartidas y relevantes. El tipo de aprendizaje que posibilita una nueva producción cultural es el tipo de aprendizaje que caracteriza el desarrollo humano propiamente tal.

Las implicancias de este planteamiento para la enseñanza son notables, particularmente para la atención de estudiantes que provienen de sectores vulnerables y que requieren insertarse en una sociedad compleja.

Esto quiere decir que si la organización del aprendizaje se limita sólo a promover la incorporación de ítemes de contenidos sin mediar la manipulación consciente de éstos en prácticas sociales relevantes para los estudiantes, el desarrollo de ellos se verá restringido a la reproducción de las formas habituales de la cultura.

Esta visión del desarrollo humano, comprende los procesos cognitivos de las personas -es decir la forma en que las personas conocen y comprenden el mundo- como procesos enraizados en los contextos en los cuales éstos se producen. La actuación en el mundo genera orientaciones cognoscitivas particulares que orientan el modo de actuar, las que a su vez, son actualizadas en los ámbitos de práctica particulares. De este modo, existe una diversidad cognitiva que es producto del proceso natural de los grupos humanos en su adaptación a sus propios nichos ecológicos y sociales y, por tanto, la regla lejos de ser lo homogéneo es lo diverso. Este marco de comprensión considera la diversidad como un factor clave para acceder a mayores cuotas de equidad educativa.

El problema de la equidad ha sido abordado por medio de distintas acciones en América Latina. Reimers (2000) distingue ciertas fases en el esfuerzo de esta región. En una fase (1950-1980) los esfuerzos estuvieron dirigidos a promover fundamentalmente igualdad de oportunidades en el acceso, ampliación de la cobertura principalmente en el nivel primario, pero también en otros niveles; en otra fase a principios de los 90' que enfatiza la igualdad de oportunidades en el acceso y en el logro de resultados educativos por medio de políticas de focalización y discriminación positiva en relación a los grupos más vulnerables de la sociedad. El propósito es mejorar la calidad de la oferta educativa para los sectores más pobres. Sin embargo el mejoramiento cualitativo de la educación para los sectores más vulnerables -auténtica discriminación positiva, en palabras de Reimers- aún está pendiente (Reimers, 2000). Al respecto Brunner (2001) señala que el continente enfrenta un gran desafío aún, pues ingresa al siglo XXI y al nuevo escenario cultural, social y económico con la necesidad de responder a una agenda "rezagada": la ampliación de la cobertura, principalmente en educación secundaria, la deserción del sistema, las altas tasas de repitencia y la agenda derivada de las actuales condiciones de la sociedad del conocimiento, es decir promover competencias para insertarse en un mundo altamente cambiante en donde el manejo de la información y el acervo de conocimiento derivado de ésta, es alto y variable.

Los estudiantes provenientes de sectores vulnerables producto de distintas razones (su historia de escolarización, las características de su familia, entre otras) han visto restringidas sus posibilidades de aprendizaje y deterioradas sus condiciones de educabilidad, lo que redundando posteriormente en la calidad de vida y bienestar socio-económico

II.4. Materiales y medios en la enseñanza.

El término “material curricular” ha sido definido de diversas formas por variados autores estudiosos de la didáctica educativa, y además, para referirse al mismo concepto, se han utilizado otras expresiones como “recurso” o “medio”.

Para Área (1999), sin embargo, ante este extenso panorama de conceptos y definiciones (unas muy abiertas que consideran como recurso cualquier proceso o instrumento para la enseñanza, y otras restrictivas que sólo consideran como recurso aparatos o materiales) entenderemos por material curricular, para efectos de esta investigación a todo el conjunto de medios, objetos y artefactos que son elaborados específicamente para facilitar el desarrollo de procesos educativos en los centros escolares y aulas.

En la misma idea, Paredes (2000:32) define a los materiales didácticos como “elaboraciones pensadas y producidas de forma específica para la fase interactiva de desarrollo del currículo y la creación de oportunidades de aprendizaje con cuyo concurso es posible la adopción de estrategias diversas para el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Así, el valor didáctico de los materiales no sólo está en su papel como soportes del mensaje didáctico, ni en los sistemas de representación, sino también en el lugar que ocupan dentro de las estrategias didácticas, el propósito con el que se utilizan, la función que se les asigna y el tipo de uso que se haga de ellos.

Según Cabero (1990) los medios educativos son elementos del currículo, que por sus sistemas simbólicos y estrategias de utilización propician el desarrollo de habilidades cognitivas en un determinado contexto, facilitando la intervención mediada sobre la realidad, la puesta en acción de determinadas estrategias de aprendizaje y la captación y comprensión de la información por los alumnos.

De esta manera, el valor pedagógico de los medios va a depender del contexto metodológico en el que se inserten. Y en este sentido, Gimeno (1994) afirma que el contexto “es el que le proporciona su valor real, el que es capaz de dar juego a sus posibilidades técnicas para objetivos concretos, de manera que un mismo medio pueda tener distintas funciones didácticas en una situación o en otra”.

Según Escudero en 1983 (cit. Paredes, 2000), el material curricular tiene una función de apoyo, el material no puede sino ser conceptualizado como auxiliar, como elemento potencialmente enriquecedor de la actuación y decisión docente [...] Si el currículo es abierto y flexible en su naturaleza, el material de apoyo diseñado no debería atrofiar tal apertura y flexibilidad.

De hacerlo, el currículo dejaría de ser un proyecto y se correría hacia funciones de guía directriz lo que recortaría su naturaleza procesual y dinámica.

Por su parte, Parcerisa (1996) señala algunas características que pueden tener los materiales curriculares:

- a) Innovadora, al introducir un nuevo material en la enseñanza, aunque en ocasiones puede tratarse de un cambio superficial y no de una verdadera innovación.
- b) Motivadora, captando la atención del alumnado.
- c) Estructuradora de la realidad. Cada material tiene unas formas específicas para presentarla.
- d) Configuradora del tipo de relación que el alumnado mantiene con los contenidos de aprendizaje, ya que cada material facilita preferentemente un determinado tipo de actividad mental.
- e) Controladora de los contenidos a enseñar.
- f) Solicitadora, al actuar el material como guía metodológica, organizando la acción formativa y comunicativa. Los materiales constituyen una condición estructural básica de la comunicación cultural pedagógica.
- g) Formativa, global o estrictamente didáctica. El material ayuda al aprendizaje de determinadas actitudes, dependiendo de las características del propio material, pero también del uso que se haga de él.

- h) De depósito del método y de la profesionalidad. Es el material lo que cierra el currículum y se adapta (especialmente en el caso de los libros de texto) a las necesidades del profesorado más que a las necesidades del alumnado, lo cual explica por qué fracasan los materiales excesivamente innovadores; pero, a la vez, el material condiciona el método y la actuación del profesorado.
- i) De producto de consumo, que se compra y se vende, aunque de forma singular. Se trata de un producto de consumo obligado y que se vende prácticamente en régimen de oligopolio.

De este modo, de acuerdo a la función que cumplen los materiales curriculares, Área (1999) los ha clasificado de la siguiente manera:

- (a) Materiales curriculares que sirvan para la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza, por lo general dirigidos al profesorado: aquí se incluyen todos los materiales que son elaborados para difundir ciertos cambios y facilitar el desarrollo profesional del profesorado.
- (b) Materiales curriculares de apoyo al aprendizaje de los alumnos: son aquellos materiales elaborados con el fin de que los alumnos desarrollen los aprendizajes propios de un determinado nivel educativo y sus correspondientes áreas de contenido o materia.

Éstos sirven, fundamentalmente, para apoyar y desarrollar el currículo en la acción, tanto en lo que se refiere al aprendizaje de los estudiantes como en lo que concierne al mismo quehacer y, en ocasiones, aprendizaje por parte de los profesores. Se puede incluir aquí a los libros de texto, software educativo, entre otros.

Habitualmente los medios y materiales de enseñanza han sido definidos como meros aparatos que transmiten los contenidos que deben obtener los alumnos y, desde esta perspectiva, se creía que en la medida que los medios incorporaran un mayor número de elementos gráficos o sonoros, aumentaría la motivación del alumnado y con ello su rendimiento en el aprendizaje. A partir de este supuesto, Área (1999) ha señalado que el aprendizaje con medios en los centros escolares es un proceso complejo, ya que influyen una serie de variables y factores vinculados no sólo con los elementos propios del material (contenido, imágenes), sino que además intervienen una serie de variables propias de los estudiantes que interaccionan con el material (conocimientos previos, edad) y así como también con otras variables del contexto en el que se utiliza el material (tarea realizada con los medios, métodos de enseñanza en el que se integra pedagógicamente el material).

Ahora bien, que los medios y materiales curriculares se usen adecuadamente en la escuela y que sean realmente un aporte para la educación, es resultado de un proceso que involucra a un sin número de agentes, desde aquellos que les elaboran, quienes definen las políticas, quienes le implementan y por último quienes le usan. El desafío es que en la escuela se modifique no sólo el material o los recursos, sino también sus concepciones y prácticas pedagógicas, lo que significará modificar el modelo de enseñanza en su globalidad. Ratificando lo anterior, De Pablos (1996) nos dice: “los roles a cumplir por el profesor en relación a los medios; el dominio, por parte de los alumnos, de los lenguajes y códigos; la integración curricular de los medios en el proyecto educativo de los centros; la adaptación de los materiales a las diferentes realidades educativas; y por último, el desarrollo de una actitud crítica, y por tanto renovadora de los profesores en relación a los medios”.

Las variaciones encontradas en distintas investigaciones corroboran la existencia de formas diversas de utilización de materiales que están en relación con las concepciones, creencias y preferencias del profesorado, del contexto escolar, de los estudiantes, y de los niveles y materias (Stodolsky, 1989; Zahorik, 1991; Gimeno 1994; Area, 1994; Güemes, 1994). Es decir, se ha constatado la existencia de un margen de autonomía profesional a la hora de decidir la forma de usar estas herramientas culturales. Es necesario dar cuenta de algunas de las investigaciones que se han realizado en estos últimos tiempos y observar cuál es la realidad del uso de estos materiales curriculares en las aulas.

Gros (2000), por su parte sintetiza en tres posiciones, las investigaciones que a la fecha se han llevado a cabo:

- *El medio influye en el aprendizaje.*
- *El medio no influye en el Aprendizaje.*
- *El medio puede influir en el aprendizaje.*

Al parecer, en el último lustro, existe un consenso en trabajar en esta última clasificación, considerando las ostensibles diferencias intrínsecas de los materiales, por ejemplo entre un computador y un texto impreso (Lévy, 1998).

Con lo expresado, ha existido una tendencia a indagar sobre la incidencia de los materiales en el aprendizaje o sobre la producción y eficacia de recursos, no se niega la utilidad de estos estudios, sin embargo, poca importancia se le ha dado a investigar sobre su influjo en los cambios de enfoques metodológicos, organizativos, valores culturales y estructuras sociales.

Todas las investigaciones, anteriormente reseñadas, ponen de manifiesto que el eje central de una buena enseñanza no está en el tipo de medios o materiales utilizados sino en el uso que se haga de ellos:

“Si es verdad que los textos hacen la pedagogía, no lo es menos que la pedagogía es la que da valor a los textos (...) Hay buenos textos para generar ricas lecturas y con ellas ricos significados, pero susceptibles de ser empobrecidos por los lectores y por los contextos de utilización” (Gimeno, 1994, 24).

Los contextos de utilización han mostrado que:

- a) El estilo de uso de profesor que con mayor frecuencia se ha encontrado es el uso de materiales como currículo y autoridad máxima en el aula, que hace posible un estilo de profesor "envolvente", que conduce a la desprofesionalización por la dependencia docente que genera y que ha suscitado las más duras críticas contra ellos. A pesar de darle distintas denominaciones: autoridad del texto (Alverman, 1989), dependencia del texto (Freeman, 1983; Güemes, 1994), estilo "coverage" o "envolvente" (Zahorik, 1990, 1991; Gimeno, 1994) o estilo de profesor metódico (Hinchman, 1987), vienen a significar lo mismo.

El material no sólo sirve para planificar el currículo sino que, además, hace posible su desarrollo práctico. Podría definirse como el mediador curricular. Esto mismo serviría para los textos de elaboración propia, pero realizados de acuerdo con la concepción disciplinar y como recepción de los contenidos. El segundo estudio de Zahorik, en 1991, reveló que el 82% de los 103 casos analizados utilizaban libros de texto; y el 55% lo usaba de esta forma.

- b) En algunas investigaciones internacionales, se ha observado un segundo estilo, pero sería una derivación del primero, porque:
 - i. Aunque se supriman capítulos o temas (Freeman, 1983; Freeman y Porter, 1988; Stodolsky, 1989) se trabaja alrededor del material y éste sirve para adquirir los conocimientos culturales o curriculares que en él se desarrollan.

ii. Unas veces, se "adorna" el material, pero es un adorno puntual, a veces incorrecto (Alverman, 1989) y cuya única pretensión, por parte del profesorado, es que el alumnado comprenda lo que el texto dice, porque lo importante son los conceptos del libro de texto. No se produce, en estos casos, una reflexión o punto de vista distinto al texto.

iii. Otras veces, se utiliza para realizar actividades complementarias (Hinchman, 1987; Zahorik, 1990, 1991) de los contenidos que se transmiten en el material.

c) El segundo estilo que se da con más frecuencia es el material como pretexto para suscitar la reflexión. Los contenidos culturales pueden, o no, ser extraídos del texto. No es el material el que hace de mediador del currículo sino el profesor.

Prescindir del material (Henson, 1981; Area, 1987; Stodolsky, 1989; Güemes, 1994) o utilizarlo para reflexionar, a partir de él (Alverman, 1989; Hinchman, 1987; Zahorik, 1990, 1991) ha sido también un estilo de profesor encontrado en algunas de estas investigaciones.

De los estudios analizados, sólo Zahorik (1990, 1991) Area (1987) y Güemes (1994) han estudiado la relación entre usos de medios textuales y creencias pedagógicas. De la relación entre las concepciones teóricas del profesorado y el uso de medios textuales se desprende lo siguiente:

(A) Se concibe el currículo como cultura universalmente válida para todo el alumnado: éste debe aprender de manera uniforme y del mismo modo. El material se convierte, pues, en depositario de la cultura y el saber que garantiza la fidelidad a ese currículo y hace posible el acceso a cursos superiores. A los alumnos que se muestran incapaces de asimilar esa cultura impresa les aguarda el fracaso y el profesorado se considera impotente para cambiar su destino.

La recepción de la cultura se realiza por almacenamiento o depósito, con lo que se colabora con el currículo impuesto.

Las formas de transmitir esa cultura serían:

(a) De un emisor a un receptor.

Material \longrightarrow alumnado

(b) De la cabeza del profesor a la del alumno, a través de la explicación.

(c) De cualquier medio textual, informativo, televisivo... al alumnado.

El currículo, así entendido, es desarrollado en el aula mediante una práctica basada en la rutina, la repetición y la alienación que conduce al alumnado al aburrimiento, desinterés, individualismo y falta de compromiso; y al profesor o la profesora, a un claro desajuste entre intenciones y realidad escolar.

(B) Se concibe el currículo como compromiso con la realidad y con el momento socio-político y económico en el que se vive. La cultura, entonces, se deberá filtrar y elaborar dentro de nosotros mismos. Cualquier medio o material -incluso el libro de texto- puede servir para ser interrogado, pensado y trabajado para así llegar a elaborar la propia cultura, la que surge del intercambio, la reflexión y la participación.

El currículo, entendido así, genera un tipo de práctica cuyo objetivo es el aprendizaje significativo de todos los alumnos, que deben implicarse y participar en el proceso hasta el punto de llegar a un compromiso con la realidad escolar y social. El ritmo de aprendizaje, por tanto, será el adecuado a las peculiaridades y dificultades de los tópicos seleccionados por el profesorado que constituyen un programa real, de contenidos atractivos y acordes con el momento histórico, social, económico, político e incluso con el entorno geográfico de ese entorno.

Los estilos de uso varían según tipos de profesores, nivel de enseñanza, creencias pedagógicas, contexto de trabajo, etc. A todo ello se podían añadir las creencias o concepciones de los propios investigadores que focalizan sus estudios en función de esas preferencias, creencias o concepciones.

Siguiendo a Ríos (1999), se presentan cinco modelos orientadores para estudiar los niveles de incorporación de innovaciones por parte de profesores, se ha integrado de manera holística, las estructuras definidas principalmente por los modelos de interacción social y organizativo. De esta integración resulta una clasificación de uso de materiales en la práctica docente que contempla cinco estadios:

- a) Resistencia. Visto el material como un impedimento de la práctica habitual, asociado a factores de homeostasis y como elemento perturbador de la práctica pedagógica.
- b) Entrada o toma de conciencia: Exposición pasiva de los docentes a la innovación con o sin motivación por ella.
- c) Adopción: Uso del material dentro de un contexto de relevancia, se le asigna valor, sin embargo su uso es dificultoso, se prueban estrategias para su uso.
- d) Adaptación: El uso del material provoca cambios en la práctica docente, hay una aceptación e integración del material a su labor profesional. Se valora la utilidad y efectividad del material.
- e) Apropiación: El material es asumido como fundamental para el trabajo de aula, es valorado e incluso transformado según las necesidades del contexto. El material se constituye en referente ineludible de la práctica docente.

II.5. Resumen del marco teórico

A lo largo de este capítulo se ha mostrado en forma sucinta los principales aspectos conceptuales y empíricos referidos al PLPT y la Nivelación Restitutiva desde sus inicios. Los diferentes autores que estudian la aplicación de las políticas educativas en el campo pedagógico, comparten una serie de aspectos desde el punto de vista político y educativo, a pesar que éste puede ser considerado como un programa de principios y supuestos de diferentes perspectivas teórico-epistemológicas. Se asume, en este estudio, la perspectiva psicosocial que no sólo conforma un marco de referencia desde donde el cual se interpreta el problema abordado, sino también constituye un elemento central del propio PLPT. De esta manera, conceptos como representación social, aprendizaje y percepciones son elementos claves en la lógica del estudio.

Por último, se propone un modelo conceptual del PLPT y MNR que se vincula con el grado de presencia que tienen los principios y funciones de éstos y con la operacionalización que se propone en la fase metodológica.

CAPITULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Los aspectos metodológicos configuran el desarrollo del presente capítulo y presentan las acciones desarrolladas con el propósito de alcanzar los objetivos propuestos en la investigación.

Para cumplir con los objetivos propuestos se presenta un diseño metodológico de carácter mixto. Esto es, utiliza técnicas de carácter cualitativa y cuantitativa de acuerdo al diseño del cuestionario, instrumento utilizado en la investigación. Es así como se señala la muestra empleada y la manera en que se generó, validó, aplicó y analizó el cuestionario que da cuenta de la operacionalización de los objetivos de la investigación.

III.1. Aplicación del cuestionario y análisis cuantitativo

La investigación incluye un estudio preliminar de carácter cuantitativo sobre la base de la aplicación y el análisis de un cuestionario, y la profundización de los resultados obtenidos se hace a partir del análisis del discurso de las respuestas a preguntas abiertas presentes en el mismo cuestionario.

El objetivo de esta etapa cuantitativa es contrastar los objetivos de la investigación los cuales se orientan a describir las diferencias de valoración, según tipo de establecimiento y apoyo institucional al uso del MNR a partir de lo que los docentes piensan sobre el material, según requerimientos del PLPT respecto del

uso del material. Para ello se elaboró y validó un cuestionario al que se denomina “Percepción de los docentes respecto de los MNR del PLPT”. A continuación se presenta el diseño y justificación que opera para el desarrollo de cada uno de los pasos de esta etapa investigativa.

III.1.1. Definición de la muestra

Para esta etapa del estudio se trabajó con una muestra, en la cual se identifican 17 casos en los cuales se utilizan los MNR: 11 colegios de la Provincia de Arica y 6 de la Provincia de Talagante. De tal manera, el cuestionario se aplicó en 17 establecimientos educacionales. Dicha muestra fue extraída del “Estudio Descriptivo de las Prácticas Pedagógicas asociadas a la utilización de los Materiales de Nivelación Restitutiva del Programa Liceo Para Todos en el 2º ciclo de Educación Básica”, en el sector de Educación Matemática, ejecutado por un equipo de académicos-investigadores del Instituto de Filosofía y Estudios Educacionales de la Universidad Austral de Chile, durante los meses de noviembre y diciembre de 2004, de acuerdo a las bases estipuladas por el MINEDUC. En el cuadro 3 se presentan las instituciones educativas que forman parte del estudio, por Provincia:

Cuadro 3

Muestra final de establecimientos educativos según DEPROV

| N | DEPROV | Institución |
|----------|------------------|--|
| 1 | Arica | Escuela Adventista |
| 2 | | Escuela Leonardo Da Vinci |
| 3 | | Escuela Lincoyán |
| 4 | | Escuela República de Israel |
| 5 | | Escuela Rómulo Peña |
| 6 | | Escuela Saucache |
| 7 | | Liceo Agrícola F. Napolitano |
| 8 | | Liceo Agrícola José Abelardo Núñez |
| 9 | | Liceo de Codpa |
| 10 | | Liceo Jovina Naranjo F. |
| 11 | | Liceo Granadero de Putre |
| 1 | Talagante | Escuela Mandatario Eduardo Frei Montalva |
| 2 | | Escuela Pomaire |
| 3 | | Escuela República Checa |
| 4 | | Liceo El Bollenar |
| 5 | | Liceo Gabriela Mistral |
| 6 | | Liceo Municipal María Pinto |

Tal como se observa en el cuadro 3, la muestra esta constituida mayoritariamente por establecimientos educacionales de la Provincia de Arica (64,7%) y, en menor medida, por instituciones de la Provincia de Talagante (35,3%). Además, se cuenta con establecimientos de nivel básico (52,9%) y básico-medio (47,1%). En su conjunto, la muestra representa un 89,5% de la población total de establecimientos que, a la fecha de la investigación, han utilizado o están utilizando el MNR de ambas Provincias.

III.1.2. Creación del Cuestionario

Se generó un Cuestionario semiestructurado con cinco partes: La primera, orientada a la identificación de los docentes encuestados y a obtener información general acerca de la utilización del MNR, género, edad, la especialidad que imparte, su experiencia docente, entre otras. La segunda, busca clasificar a los profesores según su nivel de utilización del MNR con alumnos, siguiendo los objetivos priorizados por el Ministerio de Educación Chileno en la actual propuesta. La tercera parte, busca rescatar la opinión de los actores sobre la valoración al apoyo que brindan los MNR a la práctica pedagógica. La cuarta, busca indagar respecto de la valoración del contenido expuesto en los materiales. La quinta, se orienta a la valoración sobre la estructura didáctica y el diseño gráfico de los materiales. Por último, cada parte está constituida de ítems con preguntas estructuradas y abiertas. En la elaboración del instrumento, se busca evitar el sesgo de automatización de las respuestas intercalando un número importante de respuestas redactadas negativamente.

a) Validez

Todo cuestionario de aplicación científica requiere generar mecanismos para acrecentar su validez, entendiendo por ésta “la exactitud con que pueden hacerse medidas significativas y adecuadas con él, en el sentido que midan realmente los rasgos que se pretenden medir” (Visauta, 1999:163).

Dada la naturaleza del instrumento y la temporalidad del estudio, se optó por realizar un análisis de la validez de contenido tomando como método la validación de expertos.

El grupo de investigadores, así como un grupo de académicos, de la Universidad Austral de Chile¹, conformando un grupo de dos jueces, a los que se les pidió que definieran en la escala de univocidad (validez aparente) de los distintos ítems. Se entregó a cada uno de ellos una carta de solicitud en la que se explicaba la investigación y lo que se esperaba de ellos. Asimismo, se les entregó una copia del instrumento a evaluar y una pauta diseñada para facilitar el que vertieran sus juicios. Frente a cada pregunta, el juez debía marcar alguna de las siguientes alternativas: “aceptado”, “con modificaciones formales”, “aceptado con modificaciones de contenido” o “rechazado”. Se les pidió justificar su posición cuando lo consideraran necesario y, si les era posible, ofrecer una alternativa. Este procedimiento proporcionó nuevos elementos, fundamentalmente referidos a la validez aparente (redacción, distribución de las preguntas y coherencia con dimensión, entre otras) para el análisis de las preguntas y su posterior modificación o rechazo.

El criterio para considerar que un reactivo había sido validado por los jueces fue que el puntaje promedio de los jueces fuera superior o igual a un punto. Además, de haber sugerencias, debían ser de tono menor y posible de ser

¹ Los jueces evaluadores fueron: Dr. Miranda, Mg. Marcelo Arancibia.

incorporadas en una nueva redacción de la pregunta. Los puntajes considerados son: 2 puntos (aceptado sin modificación); 1 (aceptado con modificaciones); 0 (aceptado con cambios de contenido) y; -1 (rechazado). Bajo este procedimiento, todos los ítems fueron mantenidos.

b) Confiabilidad

Medir la confiabilidad significa determinar la exactitud con que un instrumento, por ejemplo un cuestionario, mide lo que quiere medir. Según Visauta (1999) se dice que un instrumento es fiable cuando con el mismo se obtienen resultados similares al aplicarlos dos o más veces al mismo grupo de sujetos.

Existen diferentes métodos para realizar esta prueba. Dados los objetivos del estudio, se opta por el Método de Componentes Principales. Éste consiste básicamente en llevar a cabo una combinación lineal de todas las variables, de modo que, el primer componente sea una combinación que explique la mayor proporción de la varianza de la muestra, el segundo, la segunda mayor y que, a su vez, esté intercorrelacionado con el primero, y así sucesivamente, hasta tantos componentes como variables presente. Con este procedimiento, es posible identificar y seleccionar sólo aquellos factores que explican la mayor cantidad de varianza, eliminando de la solución aquellos factores de menor varianza explicada.

Para establecer la consistencia interna del instrumento se utilizará el Coeficiente de Cronbach. Éste según Visauta (1999) es uno de los más utilizados a la hora de establecer la fiabilidad de una escala. En el caso del cuestionario se logra mediante el promedio de los coeficientes de correlación de Pearson entre todos los ítems de la escala, dadas las puntuaciones estandarizadas de los mismos.

Se considerará que un coeficiente de confiabilidad mayor a 0,75 es adecuada. En el cuadro 4 se presenta la confiabilidad de la escala.

Cuadro 4
Confiabilidad de la Escala

| VALORACIÓN PEDAGÓGICA DEL MNR | MUESTRA DE VALIDACIÓN ∞ Cronbach | n^o de ítems |
|--------------------------------------|---|-----------------------------------|
| Percepción de Apoyo | $\infty = 0,76$ | 14 |
| Percepción de Aprendizaje | $\infty = 0,85$ | 9 |
| Percepción de Contenidos | $\infty = 0,82$ | 15 |
| Percepción de diseño | $\infty = 0,69$ | 8 |
| ESCALA TOTAL | $\infty = 0,90$ | 46 |

Como se puede observar, la confiabilidad en la muestra de investigación es adecuada en cada una de las subescalas (salvo en el caso de la dimensión diseño) y alta en la escala total, situación que reafirma la validez interna del instrumento.

Esto es ratificado, tomando en cuenta que el coeficiente de confiabilidad mayor a 0,75 es adecuado, obteniendo un coeficiente superior a él en todas las dimensiones, a excepción de la diseño, pero resaltando el hecho que en dicha dimensión se concentran la menor cantidad de ítemes.

c) Análisis Factorial

El uso del Análisis factorial se fundamenta en las ventajas que ofrece la técnica para determinar qué escalas, variables o medidas se relacionan conjuntamente, es decir, cuáles de ellas forman subconjuntos coherentes con las cuales podría medirse la misma cosa, y en que medida pueden hacerlo (Kerlinger, 1991). Para ello deben determinarse los componentes de varianza de la varianza total de un factor común, como en este caso la variable “la percepción de los docentes”. La fórmula estadística que se utilizó en esta prueba y en aquellas que lo ameritaban, corresponde a:

$$X_i = A_{i1} F_1 + A_{i2} F_2 + \dots + A_{ik} F_k + U_i$$

Donde F son los factores comunes a todas las variables y U es el único referido a la parte de la variable i , que no puede ser explicada por los factores comunes. Las A_i son los coeficientes de cada una de las dimensiones (factores).

La finalidad del análisis factorial es poder llegar a interpretar una matriz de correlaciones, a partir del menor número de factores que se encuentran *latentes* en el conjunto de variables dependientes. Esta técnica construye combinaciones lineales de las variables observables, que reflejan mejor los factores que provocan las respuestas, en este caso, reactivos de una escala que, combinados, integrarán las dimensiones o factores.

Existen diferentes métodos para analizar factorialmente una matriz de correlaciones. El Método de Componentes Principales, elegido en esta investigación, consiste básicamente en llevar a cabo una combinación lineal de todas las variables, de modo que, el primer componente sea una combinación que explique la mayor proporción de la varianza de la muestra, el segundo, la segunda mayor y que, a su vez, esté intercorrelacionado con el primero, y así sucesivamente, hasta tantos componentes como variables. Con este procedimiento, es posible identificar y seleccionar sólo aquellos factores que explican la mayor cantidad de varianza, eliminando de la solución, aquellos factores de menor varianza explicada.

Sin embargo, esta combinación lineal de variables no proporciona estructuras científicamente válidas. Para ello, fue necesario rotar la matriz, a fin de interpretar adecuadamente en ésta, el sentido y significado de los factores.

La determinación del tipo de rotación utilizada en esta variable, se relaciona con el objetivo de identificar dimensiones de las percepciones del profesor, asumiendo que ellas se relacionan en una estructura teórica latente, pero que entre sí son independientes.

Siguiendo las prácticas convencionales, se utilizó el criterio de un valor eigen > 1 (Cliff, 1988) para identificar los factores a analizar mediante la rotación "Kaiser" (Kaiser, 1970) y una magnitud de $\geq 0,25$ como punto de corte para identificar los reactivos que contribuyen significativamente a un factor (Alfaro, 2002).

Finalmente, se realizó la conceptualización del análisis factorial de acuerdo con lo sugerido por Gellen y Hoffman (1984). Hay que tener presente que esta forma de validación, con los sujetos mismos de la muestra del estudio, es consistente con el hecho que el instrumento no pretende una generalización estadística de sus resultados.

En definitiva, el instrumento quedó conformado por 4 factores o dimensiones y 44 ítems. Tras concluida esta etapa es posible señalar que se logró distinguir un conjunto de factores asociados a la valoración del uso del MNR por parte de los docentes encuestados, logrando así que dichos factores orienten la segunda etapa de la investigación, concerniente a la parte cualitativa y análisis de las preguntas abiertas del cuestionario.

III.2 Análisis cualitativo de las preguntas abiertas del cuestionario.

a) Tipo de análisis: Estructural semántico

Dado que la investigación busca comprender la incidencia de las percepciones del profesor en las modalidades de utilización del MNR a las prácticas docentes y que el contexto de la situación reconstitutiva le era nuevo, el ámbito de análisis es el aprendizaje de un adulto.

Aplicando los planteamientos de Bourgeois (1991) sobre el aprendizaje en adultos en situación de formación, se asume que el aprendizaje de los profesores involucra tres dimensiones: el sujeto que aprende; las condiciones de contexto que favorecen ese aprendizaje; y la situación de enseñanza.

Cada una de estas dimensiones permitió contrastar las perspectivas utilizables para analizar los datos. Siguiendo a Moscovici (1991), serán analizadas desde tres dimensiones: a) el contenido informativo (disyunciones), b) la estructura (articulación de disyunciones) y c) el aspecto normativo o simbólico (valorización de las disyunciones).

- a) El contenido informativo, se presenta como disyunciones y códigos de base. Para Saussure (se sigue en esto el análisis de Hurtado), la unidad básica de la lengua es el signo, el cual está compuesto de un significante (plano material o expresivo) y un significado (plano del

contenido). La relación entre los componentes del signo es arbitraria, estableciéndose una relación de significación al interior de cadenas asociativas, en una secuencia conversacional que fija el contenido semántico. En dichas cadenas, un signo adquiere valor en una relación de discontinuidad o diferencia con respecto a otro signo, constituyéndose la mencionada disyunción. Para Miranda y Andrade (2000) el signo equivale desde el punto de vista al código, y se expresa en la conjunción $(A/B = T)$, donde A y B son pares binarios y T el eje que establece la relación entre A y B, bajo términos de exhaustividad y exclusividad.

- b) Las estructuras son las relaciones que existen entre los códigos. Están ordenadas de alguna manera. El orden del texto es la estructura del sistema. Sus direcciones pueden seguir diversas direcciones $[(A/B; X/Y): (A \leftrightarrow X; B \leftrightarrow Y)]$. Gracias a esta doble implicancia, los términos podían ser condensados, quedando sólo la disyunción más representativa del conjunto.

El modelo se considera adecuado para la interpretación de los significados de actores respecto a la innovación pedagógica con material didáctico, puesto que permite relacionar los discursos con las percepciones, articulando las disyunciones de los ejes semánticos con las motivaciones a la acción, y la acción con su contexto (asociaciones, apoyos, organizaciones).

CAPITULO IV. RESULTADOS

A continuación se presenta de manera desagregada los resultados obtenidos por dimensión en todos los casos encuestados. La mixtura utilizada en el método da cuenta de las diferencias producidas en los resultados. Pero a su vez dicha mixtura permite una obtención de resultados que son complementarios y también corroboran antecedentes, permitiendo así tener resultados representativos y verídicos.

Por vía de los procedimientos anteriores, se intentó la interpretación de los factores extraídos a la luz de las dimensiones conceptuales del Cuestionario, se tomó en consideración la magnitud de las correlaciones en los ítems, para la muestra de los docentes, a fin de identificar la posible definición operacional del constructo autoestima en base a las cargas factoriales.

Es decir, se examina su estabilidad a través de dos muestras distintas para evaluar la replicabilidad del instrumento (Briggs y Cheek, 1986) y con ello se determinaron cuatro factores que, en conjunto, explicaban el 54,9% de la varianza en ambas muestras (Levine, 1977). Los factores y su composición se presentan en el cuadro 5.

Cuadro 5

Composición y caracterización psicométrica de los factores del Cuestionario

| Factor | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------------------|-------|-------------|-----------|--------|
| Nombre | Apoyo | Aprendizaje | Contenido | Diseño |
| % de la varianza | 18,2% | 15,7% | 10,6% | 10,5% |
| Peso | 0,50 | 0,67 | 0,48 | 0,59 |
| Factorial | 1 | 15 | 24 | 39 |
| | 0,66 | 0,77 | 0,44 | 0,42 |
| | 2 | 16 | 25 | 40 |
| | 0,48 | 0,64 | 0,39 | 0,46 |
| | 3 | 17 | 26 | 41 |
| | 0,35 | 0,49 | 0,37 | 0,24 |
| | 4 | 18 | 27 | 42 |
| | 0,36 | 0,37 | 0,37 | 0,29 |
| | 5 | 19 | 28 | 43 |
| | 0,44 | 0,44 | 0,38 | 0,49 |
| | 6 | 20 | 29 | 44 |
| | 0,30 | 0,39 | 0,46 | |
| | 7 | 21 | 30 | |
| | 0,47 | 0,46 | 0,39 | |
| | 8 | 22 | 31 | |
| | 0,49 | 0,37 | 0,37 | |
| | 9 | 23 | 32 | |
| Ítem N° | 0,60 | | 0,38 | |
| | 10 | | 33 | |
| | 0,65 | | 0,42 | |
| | 11 | | 34 | |
| | 0,77 | | 0,63 | |
| | 12 | | 35 | |
| | 0,28 | | 0,23 | |
| | 13 | | 36 | |
| | 0,35 | | 0,40 | |
| | 14 | | 37 | |
| | | | 0,41 | |
| | | | 38 | |

Tal como lo establece la teoría psicométrica, a cada subescala le corresponde un sólo factor, pues, unidimensionalmente, éste es el supuesto de independencia acerca de los factores para la medición de cualquier escala. Este fue el caso del Cuestionario, ya que las dimensiones: *Apoyo*, *Aprendizaje*, *Contenidos* y *Diseño* se configuraron unifactorialmente.

Es así también como en el factor 1 correspondiente a que los profesores perciben los MNR como un apoyo tuvo el porcentaje de varianza mayor, donde ningún ítem bajó la magnitud de 0,25 como punto de corte para identificar los

reactivos que contribuyen significativamente a un factor, considerando incluso que en el ítem 12 se encuentra con un puntaje de 0,77 siendo el más alto de todo el cuestionario. El factor aprendizaje se encuentra en segundo lugar, ya que consta con un porcentaje total de 15,7%, en contraste con el 18,2% de la dimensión apoyo. Sin embargo el peso factorial por ítem se encuentra en similar situación en cuanto a los porcentajes altos y los más bajos.

De manera sucesiva encontramos los siguientes factores correspondientes a el contenido y el diseño, quienes presentan el porcentaje de la varianza más bajo, al igual que el peso factorial por ítem, inclusive el ítem 36 del factor contenido y el 46 del factor diseño, están por debajo del puntaje de corte que es 0,25, esto en teoría, obliga a sacar los ítems de los factores; pero por tratarse de una diferencia muy pequeña, se decidió no alterar los resultados brutos obtenidos. No obstante, esto viene a reafirmar la necesidad de una revisión de la validez de constructo de estos reactivos, lo que se prevé como una posible proyección de la investigación. El desglose del peso factorial por ítem, demuestra que los docentes perciben los MNR como un apoyo a la enseñanza y como fuente de aprendizaje para sus estudiantes. Al mismo tiempo realizan sus mayores críticas al contenido de dicho material y por sobre todo al diseño de los MNR.

Cuadro 6

Promedio de valoraciones a los MNR según dimensiones del Cuestionario

| N | Institución | Promedio Valoración Apoyo | Promedio Valoración Aprendizaje | Promedio Valoración Contenido | Promedio Valoración Diseño y Estructura | Promedio Valoración Total |
|-------------------------------|------------------------------|---------------------------|---------------------------------|-------------------------------|---|---------------------------|
| PROVINCIA DE ARICA | | | | | | |
| 1 | Escuela Rómulo Peña | 4,36 | 4,44 | 4,50 | 4,43 | 4,43 |
| 2 | Escuela República de Israel | 4,29 | 4,11 | 4,43 | 4,86 | 4,39 |
| 3 | Escuela Lincoyán | 4,36 | 3,78 | 4,79 | 4,29 | 4,36 |
| 4 | Escuela Leonardo da Vinci | 4,29 | 4,00 | 3,93 | 3,71 | 4,02 |
| 5 | Liceo Agrícola F. Napolitano | 4,14 | 4,22 | 3,93 | 3,71 | 4,02 |
| 6 | Liceo Jovina Naranjo F. | 4,07 | 3,33 | 4,14 | 4,57 | 4,02 |
| 7 | Escuela Adventista | 3,93 | 3,89 | 3,86 | 3,43 | 3,82 |
| 8 | Escuela Saucache | 3,57 | 3,89 | 4,14 | 3,29 | 3,77 |
| 9 | Liceo Granaderos de Putre | 4,07 | 2,89 | 3,31 | 3,43 | 3,49 |
| 10 | Liceo de Codpa | 3,21 | 3,67 | 3,64 | 3,29 | 3,45 |
| 11 | Liceo José Abelardo Nuñez | 3,21 | 2,11 | 3,00 | 4,29 | 3,09 |
| Subtotal | | 3,95 | 3,66 | 3,97 | 3,94 | 3,89 |
| PROVINCIA DE TALAGANTE | | | | | | |
| 1 | Liceo Gabriela Mistral | 4,64 | 4,00 | 4,07 | 4,29 | 4,27 |
| 2 | Escuela Pomaire | 4,23 | 4,00 | 4,21 | 4,29 | 4,19 |
| 3 | Liceo El Bollénar | 4,21 | 4,00 | 4,21 | 3,71 | 4,09 |
| 4 | Liceo Municipal María Pinto | 4,36 | 3,89 | 4,00 | 3,86 | 4,07 |
| 5 | Escuela M. Edo. Frey M. | 4,14 | 3,44 | 3,64 | 3,43 | 3,73 |
| 6 | Escuela República Checa | 4,43 | 2,89 | 3,64 | 3,57 | 3,73 |
| Subtotal | | 4,34 | 3,70 | 3,96 | 3,86 | 4,01 |
| Total Muestra | | 4,08 | 3,75 | 3,94 | 3,91 | 3,91 |

La aplicación del Cuestionario de Opiniones sobre el uso del MNR, de creación propia, permite determinar el perfil del uso del MNR de la muestra. En el perfil se evidencia que los docentes dan la más alta valoración a la dimensión *Apoyo*, valoraciones promedio, levemente menores a las dimensiones *Contenidos* y *Diseño y Estructura* y menor a la dimensión *Aprendizaje*.

Estos resultados indican que: a) los profesores tienen, en gran medida, una valoración “media alta” de los MNR; b) en cuanto al comportamiento provincial de los datos, con respecto a lo que sucede en Arica, se observa hay una valoración media alta constante en los establecimientos, siendo mayor en el subgrupo “Escuelas” que en el componente “Liceos”. En el caso de los establecimientos de Talagante se puede observar una valoración mayor en la dimensión *Apoyo* que en las restantes dimensiones. En el caso de los subgrupos, según tipo de establecimiento, no se presentan mayores diferencias.

Es posible, además, señalar que en las respuestas abiertas los docentes destacan básicamente lo siguiente:

- En la dimensión *Aprendizaje*, destacan cuatro logros en sus estudiantes: autonomía, creatividad, comprensión lectora y razonamiento lógico.
- En la dimensión *Apoyo*, valoran el MNR más en términos de enseñanza que de aprendizaje, significándolo como un aporte en sus clases y practicidad del contenido matemático, en torno, principalmente a la resolución de problemas.
- Para la dimensión *Contenido*, se visualiza un conflicto, pues si bien se destaca el material como un aporte para su práctica se manifiesta que se ha de dedicar mucho tiempo en revisar los ejercicios.

Por último, la dimensión *Diseño y Estructura* se valoró positivamente. No obstante, se observa una crítica constante a la parte gráfica y cantidad. En la primera, ausencia de colores y de íconos; en la segunda, exceso de ejercicios por guía y monotonía de los mismos, tildándolos de “latosos” para los estudiantes.

Cuadro 7

Código de Base Preguntas Abiertas de Cuestionario

POTENCIAL PEDAGÓGICO

| | |
|---|---|
| <p>El MNR como apoyo a la enseñanza</p> | <p><u>Los MNR apoyan los contenidos correspondientes a la clase.</u> (no son un apoyo sólo como material, sino que se complementan con los contenidos del nivel)</p> <p><u>Ordena los contenidos matemáticos del año.</u> (altera la planificación docente, por la adecuación del material con los contenidos correspondiente al nivel)</p> <p><u>Verifica aprendizajes.</u>(el MNR evidencia los aprendizajes no logrados, por la secuencia de avance por niveles)</p> <p><u>El MNR es un complemento de buena calidad.</u> (No es de calidad para los estudiantes, sólo complementa la enseñanza y no es el único complemento)</p> <p><u>La temática de los MNR es innovadora.</u> (la innovación produce un choque, ya que dicha temática no coincide con lo proyectado por el profesor)</p> <p><u>Los materiales obedecen a un diseño de expertos, con secuencia lógica.</u> (la experticia no se une con la realidad de la enseñanza en el aula)</p> <p><u>El libro del MNR al trabajo en aula.</u> (no aporta, si dicho trabajo no está guiado por el profesor)</p> |
|---|---|

| | |
|----------------------------------|--|
| | <p><u>El contenido de álgebra, aporta a la enseñanza.</u> (no aporta a la enseñanza el exceso de contenidos del libro y la ausencia total de geometría)</p> |
| El MNR como apoyo al aprendizaje | <p><u>Mejora el desarrollo de ejercicios, a través de etapas.</u> (Las etapas se automatizan, y el no dominio de una de ellas, inhabilita el desarrollo total)</p> <p><u>El estilo de los MNR, acerca las matemáticas a la cotidianidad.</u> (las actividades ha realizar de la vida diaria, se ven anuladas frente a disposiciones institucionales)</p> <p><u>El estilo de los MNR es atrayente, para los alumnos.</u> (la atracción decae, a medida de la reiteración en el uso de los materiales)</p> <p><u>Los ejemplos en el material favorece la autonomía en el aprendizaje.</u> (el material no se encuentra a disposición de todos los estudiantes)</p> <p><u>El trabajo con el material favorece la internalización de los OFT.</u> (el avance por niveles, favorece la competitividad, baja autoestima y grados de intolerancia entre los estudiantes)</p> <p><u>El paso expedito de una ciencia abstracta, a utilización práctica en su vida.</u> (la praxis de los MNR, es estandarizada y no contextualizada).</p> <p><u>El MNR potencia el diseño de nuevas estrategias de aprendizaje y un trabajo colaborativo.</u> (no se entiende en su totalidad el trabajo colaborativo y se tiende solamente a la formación de equipos de trabajo)</p> |

CONTEXTO DE USO

| | |
|-----------------------|--|
| Relación MNR - Alumno | <p><u>Nueva modalidad de trabajo, mayor razonamiento y trabajo en equipo</u> (los profesores ya implementaban el trabajo grupal)</p> <p><u>Alumnos aventajados, son monitores del curso.</u> (muy pocos son los aventajados. Sus compañeros se cohiben de pedir ayuda a sus pares.)</p> <p><u>Cada alumno trabajo 90 minutos y cada uno con su cuadernillo</u> (los minutos son lo máximo existente por semana y no todos cuentan con el material.)</p> <p><u>Los alumnos de años anteriores, sólo avanzan cuando completan y se les evalúa el cuadernillo.</u> (el avance se hace lento, desmotivador y con</p> |
|-----------------------|--|

| | |
|-------------------------|---|
| | <p>centralidad en el docente) <u>El trabajo de los estudiantes se complementa con el apoyo docente.</u> (la constante preocupación docente, interrumpe el actuar de los alumnos. Esto distrae la enseñanza) <u>El diseño del material simplifica el trabajo de los estudiantes.</u>(no es efectivo por la carencia de material en los establecimientos) <u>Los alumnos formulan ejercicios, a partir de ejercicios dados.</u> (no se logra en corto plazo, la creatividad y entusiasmo aparecen lentamente) <u>Mejora el clima disciplinario</u> (el trabajo dispar entre los estudiantes, no favorece el trabajo disciplinar individual).</p> |
| Relación MNR – Docente. | <p><u>Se utiliza el material de geometría.</u> (no se realiza los otros contenidos, siendo que ambos no están internalizados) <u>Se unificó en un sólo gran grupo de nivel,</u> (los grupos no se conformaron de acuerdo a los resultados del diagnóstico) <u>Los alumnos con dificultad de aprendizaje requieren atención personalizada</u> (con la distribución de los grupos y el exceso de trabajo, no es efectiva la atención a los problemas de aprendizaje) <u>Se va pasando un módulo a la vez, con instrucciones generales.</u> (no se enseña por nivel, ni tampoco por alumno) <u>Con el material se desarrolla un buen trabajo, pero el tiempo es muy breve para su aplicación.</u> (los alumnos no terminaron de desarrollar su cuadernillo y el apoyo necesario, es imposible otorgárselo, por el poco tiempo del profesor) <u>Los resultados son mejores con el trabajo en grupo y de diferentes niveles.</u> (se producen conflictos, con las explicaciones y es agotador para el docente). <u>El material obliga a usar una metodología diferente de trabajo.</u> (es necesario multiplicarse en diversas tareas y no cumpliendo con las necesidades de todos los alumnos). <u>Al introducir los materiales, se trabaja en la motivación.</u> (los profesores desmotivan a los estudiantes, por hacer evidente el nuevo trabajo con los MNR)</p> |

Según el cuadro anterior, se puede apreciar que el análisis de las preguntas abiertas de cuestionario se realizó bajo tres áreas importantes, tomando en cuenta el Potencial Pedagógico, el Contexto de Uso y el Conocimiento Disciplinar de los docentes hacia los MNR.

También dentro del potencial pedagógico, fue posible distinguir dos grandes focos: el primero que percibe el MNR como apoyo a la enseñanza y el segundo como apoyo al aprendizaje. Asimismo, dentro del contexto de uso se distinguió la relación MNR – Alumno y relación MNR – Docente. En ambos casos tanto en el potencial pedagógico como en el contexto de uso, se percibe en la tabla el discurso explícito y directo de los docentes, representado en el texto subrayado y a su vez lo que también dice, pero a través de un texto implícito y eso es el texto entre paréntesis. Todo esto obtenido por medio de una exhaustiva lectura de las preguntas abiertas del cuestionario.

CONOCIMIENTO DISCIPLINARIO O MATEMÁTICO

| TÍTULO PROFESIONAL | CANTIDAD DOCENTES | PORCENTAJE % |
|--|-------------------|-----------------|
| Profesor Matemáticas | 2 | 11,1 |
| Profesora Educ. Media Matemáticas y Computación. | 1 | 5,6 |
| Profesora Educ. Gral. Básica c/m TEA | 2 | 11,1 |
| Profesora Educ. Gral. Básica c/m Matemáticas. | 2 | 11,1 |
| Profesor de Estado en Matemáticas | 3 | 16,7 |
| Profesor Educ. Gral. Básica | 4 | 22,2 |
| Contador General | 1 | 5,6 |
| Licenciada Educ. Gral. Básica. | 1 | 5,6 |
| Profesor Normalista | 1 | 5,6 |
| Profesor de Estado en Educ. Gral. Básica | 1 | 5,6 |

Finalmente y de acuerdo a los datos arrojados por la precedente tabla que representa la preparación profesional y disciplinar de los docentes informantes del cuestionario, es relevante precisar que existe una evidente heterogeneidad en el título profesional que presentan dichos docentes.

Es así como sólo el 16,7% de los docentes encuestados tiene título profesional de Profesor de Estado en Matemáticas. Asimismo el 11,1% de los docentes encuestados tienen título de Profesor de Educación General Básica con mención en matemáticas.

Un alto porcentaje, que equivale al 22,2% de los profesores encuestados, presenta el título de Profesor de Educación General Básica.

En definitiva, por los datos arrojados en la tabla antes mencionada, se puede decir que, sólo 8 de los 17 profesores encuestados, poseen conocimiento específico en matemáticas, mayoritariamente obtenido por una mención. Todo esto basado en los datos entregados por los docentes encuestados, con relación a su título profesional. Es sabido que la confianza, basada en la competencia profesional es un ingrediente importante en el éxito de tal proceso. Existe evidencia basada en los resultados de un estudio TIMSS, que data de 1999, respecto a que los profesores tenían problemas de confianza. El estudio registra que en matemáticas, el 45% de los profesores chilenos sentía poca confianza en sus competencias docentes, mientras que el promedio general de otros países era de 14%. El porcentaje que consideraba que tenía confianza en el manejo de sus materias era también muy bajo, 24%, mientras que internacionalmente era de 63%. Estos datos representan una preocupación seria, ya que pareciera que los profesores chilenos están poco preparados para enseñar un currículum adecuado. Además la encuesta TIMSS, se refiere precisamente a profesores de 8° básico, que forman parte del presente estudio.

CAPITULO V. CONCLUSIONES

Finalmente, tras la conclusión de la presente investigación, resulta relevante mencionar el arduo, a la vez gratificante, trabajo realizado por el equipo de investigación de la Facultad de Filosofía y Estudios Educativos de la Universidad Austral de Chile y el aprendizaje permanente, que fue la tónica principal durante todo el tiempo que la investigación mantuvo unida al equipo.

Por otra parte, resulta más importante aún la confianza depositada por dicho equipo, para que se pudiese desglosar y profundizar una etapa de la investigación, concerniente a tomar como centro las percepciones docentes en relación con los MNR. En consecuencia, es posible levantar una serie de conclusiones a partir del trabajo desarrollado en la investigación y de los resultados obtenidos en la misma. Por ello las siguientes conclusiones irán en el orden del cumplimiento que cada objetivo específico demuestre:

✓ **Aplicar y analizar el cuestionario denominado “Percepciones de los docentes respecto de los MNR del Programa Liceo Para Todos”.**

En la construcción de instrumentos, su validación y análisis científico de su constructo y confiabilidad, se han tomado como referentes los criterios de rigor planteadas por reconocidos autores en metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa.

Por tanto, la elaboración del instrumento permitió una aplicabilidad y confiabilidad altísima, demostrándose así que los métodos seleccionados fueron los idóneos. De igual manera, el marco teórico dota de consistencia el estudio dando validez a las categorías de análisis, a los conceptos discutidos y a las reflexiones emitidas, desde una perspectiva psicosocial y a través del objeto de la investigación, esto es las percepciones de los docentes respecto de los MNR, en los casos estudiados. Los resultados del estudio permiten señalar la pertinencia del enfoque para responder al problema planteado y para proporcionar una mirada particular al uso del material.

✓ **Describir las percepciones (valoración del material) y representaciones de los docentes respecto los MNR.**

Teniendo como norte dicho objetivo específico, se logró evidenciar el alto nivel de valoración que los docentes otorgan a los MNR, graficado en cuatro dimensiones: apoyo, aprendizaje, contenidos y diseño. Obteniéndose los más altos puntajes en las dimensiones aprendizaje y apoyo.

La dimensión que obtuvo una menor valoración fue la de diseño del material, debido a dos razones: los cuadernillos eran fotocopias del original y correspondían a la primera versión no actualizada.

Las percepciones de los docentes, si bien, giran en torno a la alta efectividad del material como apoyo para el proceso enseñanza y aprendizaje, sin embargo, se percibe una percepción negativa en cuanto al tiempo de uso y de trabajo que le implica a él su uso por parte de los estudiantes, principalmente por lo que significa tener que guiar trabajo en aula individualizado. En consecuencia, el MNR es valorado pero se presenta como dificultoso de implementar por una cuestión relacionada al contexto y tiempos de uso tanto de parte de los estudiantes como de los docentes en el seguimiento individual.

A partir de las altas valoraciones de los MNR por parte de los docentes, esta investigación supone una valoración similar por parte de otros actores del proceso educativo (directores, jefes de UTP, alumnos) y una práctica acorde con ella.

✓ **Analizar los datos arrojados en el discurso del profesor por medio de las preguntas abiertas del cuestionario, a través del método de análisis diferencial semántico.**

El análisis de las 11 preguntas abiertas con distintas orientaciones a medida del avance del cuestionario y además se intercalaban con preguntas estructuradas, permitió obtener resultados a partir del texto particular de cada docente al cual se le aplicó el cuestionario, logrando de este modo una obtención de resultados clara y fidedigna.

Reconociendo a su vez que al ordenar las respuestas de los docentes de acuerdo a la valoración que poseían de los MNR, ya sea de acuerdo al Potencial Pedagógico, Contexto de Uso y Conocimiento disciplinar, se demuestra que existe una alta valoración pedagógica del material, los contextos de usos son variados, pero aún así la valoración no disminuye. Por otra parte, el conocimiento disciplinar corrobora la información de otras investigaciones (TIMNS-'99) en que la preparación de los docentes de EGB, de acuerdo al sub-sector específico en el cual imparten docencia es muy baja, generando una inseguridad y también una adaptación deficitaria a los materiales de innovación pedagógica, como lo son los MNR.

✓ **Discutir los resultados a la luz del modelo pedagógico propuesto para los MNR desde el PLPT**

Los resultados obtenidos en esta investigación tienen gran concordancia con las principales líneas propuestas por el PLPT. En primer lugar, los docentes perciben en un alto porcentaje los MNR como un apoyo a la enseñanza, ratificándose que de acuerdo a la dimensión práctica de enseñanza con sus líneas programáticas, como las tutorías entre pares, la nivelación reconstitutiva, aprendizaje servicio y diseños de enseñanza, son pertinentes con los MNR y de esta manera los docentes explicitan su actuar en el aula. Lo anteriormente expuesto se desglosa en los siguientes puntos:

- En la dimensión *Aprendizaje*, destacan cuatro logros en sus estudiantes: autonomía, creatividad, comprensión lectora y razonamiento lógico.
- En la dimensión *Apoyo*, valoran el MNR más en términos de enseñanza que de aprendizaje, significándolo como un aporte en sus clases y practicidad del contenido matemático, en torno, principalmente a la resolución de problemas.
- Para la dimensión *Contenido*, se visualiza un conflicto, pues si bien se destaca el material como un aporte para su práctica se manifiesta que se ha de dedicar mucho tiempo en revisar los ejercicios.

En segundo lugar, uno de los objetivos más importantes del PLPT es actuar en los estudiantes con riesgo de desertar, ayudándoles a completar sus 12 años de escolaridad. Por ello al presentar los MNR una ayuda real en la enseñanza, influyendo significativamente en el aprendizaje de los estudiantes, éstos y sus familias optan por permanecer en los establecimientos ya que no los persigue el fantasma del fracaso escolar y posteriormente el abandono de los establecimientos.

Y por último, en tercer lugar, el PLPT busca también mejorar la convivencia escolar promoviendo la integración de todos los actores de la comunidad escolar, potenciando el carácter formativo de las relaciones sociales del establecimiento, en el marco de los objetivos fundamentales transversales.

Es en este marco donde los MNR han llevado a los docentes a rediseñar sus acciones en el aula, sobre todo elevando la participación estudiantil. Logrando con esto también, que sean los propios profesores los que cuestionen su preparación profesional a la hora de implementar innovaciones pedagógicas, ya que sólo 8 de los 17 profesores encuestados, poseen conocimiento específico en matemáticas, mayoritariamente obtenido por una mención. Todo esto basado en los datos entregados por los docentes encuestados, con relación a su título profesional.

En definitiva es necesario abstraerse de los objetivos específicos y explicitar una limitación del estudio concerniente a la variable tiempo y tiene que ver con el calendario escolar. Dicho desarrollo se llevó a cabo durante los meses de noviembre y diciembre, donde se concentran la mayor cantidad de actividades escolares. Por un lado los establecimientos educativos se encuentran en proceso de cierre de año lo que hace muy difícil contar con tiempo disponible de los profesores y directivos; Por otro lado, las actividades escolares en este período se modifican en función de los procesos de cierre del año escolar, lo que produjo dificultades para observar clases con uso de los MNR.

CAPITULO VI. RECOMENDACIONES

Recomendaciones para la formación de profesores.

El análisis de las percepciones de los docentes obtenidas a través de los datos arrojados por el cuestionario y cómo varían según los distintos niveles de uso de los MNR, se pone de manifiesto una serie de elementos que parece necesario considerar en la formación de los profesores de matemáticas (inicial y permanente) para fortalecer en ellos los conocimientos, habilidades y competencias para su uso eficiente. Tal como lo muestran los hallazgos empíricos: mientras mejor es la formación que el profesor tiene en el sector, mejores son los resultados (hasta 3% más de asistencia, 3% menos de retiro y hasta cuatro décimas en el promedio del curso por subsector (Palma, Ossa y Flores, 2002).

Según los resultados de esta investigación, la malla curricular para una formación docente que vincule el conocimiento matemático con sus consecuencias en la práctica pedagógica de nivelación, debería considerar, al menos, los siguientes aspectos: la profundidad del contenido de la capacitación (especialmente en el diseño de guías e instrumentos y técnicas de análisis para la evaluación), el conocimiento didáctico en distintas modalidades de uso de los MNR, la valoración que los profesores hacen del potencial pedagógico de los materiales y el buen manejo del contexto de uso del material.

VII. BIBLIOGRAFÍA

1. Alfaro, R. (2002). Estructura factorial de la escala de autoconcepto de Tennessee. En Revista Interamericana de Psicología. Vol. 36, N ° 1, pp. 167-189.
2. Alverman, D. (1989), "Teacher-student mediation of content area text". Theory into Practice. N° 27. 142-1447
3. Area, M. (1987): "Medios de enseñanza y toma de decisiones del profesor. Un estudio cualitativo de casos". Tesis Doctoral no publicada. La Laguna: Universidad de La Laguna.
4. Area, M. (1994): "Los medios y materiales impresos en el currículum" Cap. 4: Para una tecnología educativa. Barcelona: Horsori.
5. Ausubel, D. (1978) Psicología educativa: Una visión cognitiva. Edit. Trillas, México.
6. Briggs, S.; Cheek, J. (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. En Journal of Personality. N° 54, pp. 106-148.
7. Bruner, J.; Goodnow, J; Austin, G. (1956). A Study of Thinking. Ed. Wiley, New York.
8. Brunner, J. (2001) Educación: Escenarios de Futuro. PREAL, Programa de promoción de la Reforma Educativa en América latina y el Caribe. www.preal.org
9. Cabero, J. Actitudes hacia los ordenadores y la Informática. Revista electrónica de tecnología educativa. (1991) <http://edutec.rediris.es/documentos/1991/5.htm>
10. Cliff, N. (1988). The eigen values-greater-tan-one-rule and the reliability of components. En Psychological Bulletin. N° 103, pp. 276-279.
11. Dussel, I. (2003). La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina. En revista Papeles, año 1, N° 1.
12. Freeman, D.J. Y Varios (1983): Consequences of Different Styles of Textbook Use in Preparing Students for Standarized Tests (Res. Series n° 107). Inst. Res. Teacching Michigan St. Univ.
13. Gellen, M.; Hoffamn, R. (1984). Analysis of the subscales of the Tennessee self-concept scale. En Measurement and evaluation in counseling and development. N° 17 (2), pp. 51-58.

14. Gimeno Sacristán, J. (1994): "Los materiales: Cultura, pedagogía y control. Contradicciones de la democracia cultural". Ponencia presentada en las IV Jornadas sobre la L.O.G.S.E. Departamento de Pedagogía: Universidad de Granada.
15. Gros, B. (2000) El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza. Gedisa editorial, Barcelona.
16. Güemes, R. (1994): "Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos". Tesis Doctoral no publicada. La Laguna: Universidad de La Laguna.
17. Kerlinger, F. (1991). Investigación del comportamiento: técnicas y metodología (4^a Ed.). México: McGraw-Hill.
18. Levine, M. (1977). Canonical análisis and factor comparison. Newbury Park, CA: Sage.
19. MINEDUC (2002). Marco Curricular Enseñanza Media. Santiago: MINEDUC.
20. MINEDUC (2004). Términos de referencia para la contratación y realización del estudio descriptivo de las prácticas pedagógicas asociadas a la utilización de los materiales de nivelación restitutiva, del Programa Liceo Para Todos en segundo ciclo de Educación Básica. Santiago: MINEDUC.
21. MINEDUC. Programa Liceo para Todos. http://lpt.mineduc.cl/index_sub0.php?id_portal=42
22. Miranda, Ch; Arancibia, M; Miranda, C; Vargas, M L (2005) "estudio descriptivo de las prácticas pedagógicas asociadas a la utilización de los materiales de nivelación restitutiva del programa liceo para todos en 2º ciclo de educación básica"
23. Moscovici, S. (1991). Psicología social, volumen II. Pensamiento y vida social, cap. XIII, pp. 169-215.
24. Novak, J.; Gowin, B. (1988). Aprendiendo a aprender. ED. F.C.E, México.
25. Oyarzún, A.; Irrazaval, R.; Goicovic, I.; Reyes, L (2001) Entre jóvenes reproductores y jóvenes co-constructores. Sentidos de la integración en la cultura escolar. Ed. CIDPA. Viña del Mar
26. Palma, A.; Ossa, C.; Flores, M. Informe Seguimiento Nivelación Restitutiva Cohorte 2002. Equipo de Desarrollo Pedagógico Programa Liceo Para Todos. Diciembre 2002.
27. Parcerisa , A. (1996) Los materiales curriculares, Ed. Grao, España.

28. Paredes, J. (2000). Materiales didácticos en la práctica educativa. Universidad Autónoma de Madrid.
29. Ríos, D. (1999) Profesores Innovadores e innovaciones desarrolladas en escuelas básicas de Santiago. Tesis Doctoral, Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
30. Shapon-Shevin, M. (1994). Why Gifted Students Belong in Inclusive Schools. *Educational Leadership*, 52 (4), 64-70.
31. Stainback, S.-Stainback, W. (1992). Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. (Facilitating Learning for All Students). Baltimore: Paul Brookes.
32. Stodolsky, S. (1989): Is teaching really by the book?". En: JACKSON, Ph. From Socrates to software. NSSE. University of Chicago Press. Págs. 159-184
33. Visauta, B. (1999). Análisis estadístico con SPSS para Windows. Madrid: McGraw-Hill.
34. Zahorik, J. (1991), "Teaching style and textbooks". *Teaching and Teacher Education*. Vol.7. Nº 2. Págs. 185-196

VIII. ANEXOS

ANEXO A. N6mina de docentes por establecimientos de la muestra.

Fichas de Docentes por establecimiento

| | | |
|------------------------------------|---|------------------------------------|
| Establecimiento | : | Colegio Adventista |
| Dependencia | : | Particular Subvencionado |
| Direcci3n | : | Parcela 21, Km 2 1/2 |
| Tel3fono | : | (58) 22 40 03 |
| RBD | : | 50 |
| Comuna | : | Arica |
| Profesor | : | Heriberto Leonel Salinas Salinas |
| Curso(s) | : | 8° a1o B1sico, 1° y 2° a1os Medios |
| Edad | : | 44 a1os |
| A1os de ejercicio | : | 14 a1os |
| A1os en el establecimiento | : | :2 a1os |
| T1tulo Profesional | : | Profesor de Matem1tica |
| Asignatura que imparte | : | Matem1tica |
| Fecha de Encuesta Fase I | : | 27/ 10/ 2004 |
| Fecha de Entrevista Fase II | : | No particip3 |

Fichas de Docentes por establecimiento

Establecimiento : Colegio Leonardo da Vinci
Dependencia : Particular Subvencionado
Dirección : Alejandro Azola # 3381
Teléfono : (58) 21 53 75
RBD : 12630
Comuna : Arica
Profesora : María Lily Buneder Joncett
Curso(s) : 8° año Básico, 1° y 2° Medios
Edad : 45 años
Años de ejercicio : 16 años
Años en el establecimiento : 3 años
Título Profesional : Profesora de Estado en Matemática
Asignatura que imparte : Matemática
Fecha de Encuesta Fase I : **No Participó**
Fecha de Entrevista Fase II : 30/ 11/ 2004

Fichas de Docentes por establecimiento

Establecimiento : Escuela Leonardo da Vinci
Dependencia : Particular Subvencionado
Dirección : Alejandro Azola # 3381
Teléfono : (58) 21 53 75
RBD : 12630
Comuna : Arica
Profesor : Patricia Salazar Morales
Curso(s) : 7° y 8° año Básico, y 3° año Medio
Edad : 35 años
Años de ejercicio : 6 años
Años en el establecimiento : 1 año
Título Profesional : Profesora de Educación Media Matemática y
Computación
Asignatura que imparte : Matemática
Fecha de Encuesta Fase I : 26/ 10/ 2004
Fecha de Entrevista Fase II : 03/ 12/ 2004

Fichas de Docentes por establecimiento

Establecimiento : Escuela Lincoyán D 23
Dependencia : Municipal DAEM
Dirección : Lincoyán # 1853
Teléfono : (58) 22 18 09
RDB : 21
Comuna : Arica
Profesor : Ana Rosa Herrera Valenzuela
Curso(s) : 6°, 7°, y 8° años Básico
Edad : 39 años
Años de ejercicio : 20 años
Años en el establecimiento : 12 años
Título Profesional : Profesora Educación General Básica con
Mención en
Trastornos del Aprendizaje.
Asignatura que imparte : Matemáticas
Fecha de Encuesta Fase I : 28/ 10/ 2004
Fecha de Entrevista Fase II : **No Participó**

Fichas de Docentes por establecimiento

Establecimiento : República de Israel D 4
Dependencia : Municipal DAEM
Dirección : Magallanes # 1860
Teléfono : (58) 22 19 92
RBD : 9
Comuna : Arica
Profesor : Hugo García Castro
Curso(s) : 8° Básico D
Edad : 45 años
Años de ejercicio : 18 años
Años en el establecimiento : 7 años
Título Profesional : Pedagogía en Educación General Básica,
Mención en trastornos del
Aprendizaje
Asignatura que imparte : Matemática
Fecha de Encuesta Fase I : 26/ 10/ 2004
Fecha de Entrevista Fase II : 02/ 12/ 2004

Fichas de Docentes por establecimiento

Establecimiento : Rómulo J. Peña Maturana D 12
Dependencia : Municipal DAEM
Dirección : Las Acacias 99
Teléfono : (58) 24 14 30
RDB : 14
Comuna : Arica
Profesor : Ana María Melgar Véliz
Curso(s) : 6º, 7º y 8º años Básicos
Edad : 47 años
Años de ejercicio : 16 años
Años en el establecimiento : 10 años
Título Profesional : Profesora en Educación General Básica
Asignatura que imparte : Matemática
Fecha de Encuesta Fase I : 25/ 10/ 2004
Fecha de Entrevista Fase II : 30/ 11/ 2004

Fichas de Docentes por establecimiento

Establecimiento : Colegio Saucache
Dependencia : Particular Subvencionado
Dirección : Flamenco # 024
Teléfono : (58) 24 31 33
RBD : 12547
Comuna : Arica
Profesor : Patricia López Rojas
Curso(s) : 8° año Básico, 1° y 2° años Medios
Edad : 42 años
Años de ejercicio : 15 años
Años en el establecimiento : 6 años
Título Profesional : Profesora de Estado en Matemática
Asignatura que imparte : Matemática
Fecha de Encuesta Fase I : 26/ 10/ 2004
Fecha de Entrevista Fase II : **No participó.**

Fichas de Docentes por establecimiento

Establecimiento : Colegio Saucache
Dependencia : Particular Subvencionado
Dirección : Flamenco # 024
Teléfono : (58) 24 31 33
RBD : 12547
Comuna : Arica
Profesor : Marta Alejandra Droguett Sánchez
Curso(s) : 8° año Básico
Edad : 45 años
Años de ejercicio : 17 años
Años en el establecimiento : 3 años
Título Profesional : Profesora de Estado en Matemáticas y Computación
Asignatura que imparte : Matemática, y taller de Proyecto de Matemática
Fecha de Encuesta Fase I : 26/ 10/ 2004
Fecha de Entrevista Fase II : **No Participó**

Fichas de Docentes por establecimiento

Establecimiento : Colegio Saucache
Dependencia : Particular Subvencionado
Dirección : Flamenco # 024
Teléfono : (58) 24 31 33
RBD : 12547
Comuna : Arica
Profesor : Carla Orellana
Curso(s) : 8° año Básico, 1° y 3° años Medios
Edad : 32 años
Años de ejercicio : 4 años
Años en el establecimiento : 1 año
Título Profesional : Profesora de Matemática
Asignatura que imparte : Matemática
Fecha de Encuesta Fase I : 26/ 10/ 2004
Fecha de Entrevista Fase II : **No participó**

Fichas de Docentes por establecimiento

Establecimiento : Liceo Agrícola Técnico Profesional Padre
Francisco Napolitano

Dependencia : Particular Subvencionado

Dirección : Valle de Iluta, Km 10 ½

Teléfono : (58) 19 65 010

RBD : 12658

Comuna : Arica

Profesor : Abel Francisco Montoya Araya

Curso(s) : 8° año Básico

Edad : 53 años

Años de ejercicio : 8 años

Años en el establecimiento : 2 años

Título Profesional : Pedagogía en Educación General Básica, y
Contador General

Asignatura que imparte : Matemática

Fecha de Encuesta Fase I : 28/ 10/ 2004

Fecha de Entrevista Fase II : 01/ 12/ 2004

Fichas de Docentes por establecimiento

Establecimiento : Liceo Jovina Naranjo Fernández
Dependencia **G:** Municipal DAEM
Dirección : Juan Noe # 555
Teléfono : (58) 23 11 21
RBD : 5
Comuna : Arica
Profesor : Orlando Amaro Santibáñez Ferreira
Curso(s) : **NB5 – NB6**
Edad : 44 años
Años de ejercicio : 24 años
Años en el establecimiento : 1 año
Título Profesional : Profesor de Estado en Educación General Básica
Asignatura que imparte : Matemática, Estudio y comprensión de la
Sociedad, y Enlaces
Fecha de Encuesta Fase I : 27/ 10/ 2004
Fecha de Entrevista Fase II : **No participó**

Fichas de Docentes por establecimiento

Establecimiento : Liceo “Granaderos” de Putre
Dependencia : Municipal DAEM
Dirección : Teniente del Campo # 242
Teléfono : (58) 24 58 89
RBD : 78
Comuna : Putre
Profesor : Humberto Osmán Marín Valés
Curso(s) : **NB2, NB3, y NB4**
Edad : 50 años
Años de ejercicio : 20 años
Años en el establecimiento : 13 años
Título Profesional : Profesor de Estado en Educación General Básica
Asignatura que imparte : Matemática, Artes Visuales, y Orientación
Fecha de Encuesta Fase I : 27/ 10/ 2004
Fecha de Entrevista Fase II : **No participó**

Fichas de Docentes por establecimiento

Establecimiento : Escuela Básica N 678 Mandatario Eduardo Frei
Montalva F 678

Dependencia : Municipal DAEM

Dirección : Rosales # 1298

Teléfono : -----

RBD : 10754

Comuna : Peñaflor

Profesor : Carmen Berroeta

Curso(s) : **NB5 y NB6** 8º año Básico A

Edad : 32 años

Años de ejercicio : 5 años

Años en el establecimiento : 5 años

Título Profesional : Profesora de Educación General Básica

Asignatura que imparte : Matemática

Fecha de Encuesta Fase I : 02/ 11/ 2004

Fecha de Entrevista Fase II : 01/ 12/ 2004

Fichas de Docentes por establecimiento

Establecimiento : Colegio Pomaire 694
Dependencia : Corporación Municipal
Dirección : San Antonio S/N, Pomaire
Teléfono : (2) 53 12 716
RBD : 10791
Comuna : Melipilla
Profesor : Juana Rosa Jorquera Meneses
Curso(s) : 7° y 8° año Básico A
Edad : 46 años
Años de ejercicio : 28 años
Años en el establecimiento : 12 años
Título Profesional : Profesora de Educación General Básica
Asignatura que imparte : Matemática y Educación Física
Fecha de Encuesta Fase I : 05/ 11/ 2004
Fecha de Entrevista Fase II : 02/ 12/ 2004

Fichas de Docentes por establecimiento

Establecimiento : Escuela República Checa.
Dirección : Progreso # 640
Dependencia : Municipal DAEM
RBD : 10753
Comuna : Peñaflor
Profesor : Hayde Bello
Curso(s) : **Segundo Ciclo Básico**
Edad : 50 años
Años de ejercicio : 29 años
Años en el establecimiento : 29 años
Título Profesional : Profesora en educación General Básica, Mención en Educación
Matemática
Asignatura que imparte : Matemática
Fecha de Encuesta Fase I : 03/ 11/ 2004
Fecha de Entrevista Fase II : 01 / 12 / 2004

Fichas de Docentes por establecimiento

Establecimiento : Liceo El Bollenar E 699
Dependencia : Corporación Municipal
Dirección : Avenida Valparaiso # 300
Teléfono : (2) 53 12 716
RBD : 10792
Comuna : Melipilla
Profesor : Victor Nazario Cares Valdivia
Curso(s) : 8° año Básico
Edad : 62 años
Años de ejercicio : 40 años
Años en el establecimiento : 40 años
Título Profesional : Profesor Normalista
Asignatura que imparte : Matemática
Fecha de Encuesta Fase I : 04/ 11/ 2004
Fecha de Entrevista Fase II : 30/ 11/ 2004

Fichas de Docentes por establecimiento

Establecimiento : Liceo Gabriela Mistral D 692
Dependencia : Corporación Municipal
Dirección : Ignacio Serrano # 183
Teléfono : (2) 83 23 165
RDB : 10783
Comuna : Melipilla
Profesor : Gladys Navarrete Briceño
Curso(s) : 7° y 8° años Básicos
Edad : 52 años
Años de ejercicio : 29 años
Años en el establecimiento : 26 años
Título Profesional : Profesora de Educación General Básica,
Mención en Matemática
Asignatura que imparte : Matemática
Fecha de Encuesta Fase I : 05/ 11/ 2004
Fecha de Entrevista Fase II : **No Participó**

Fichas de Docentes por establecimiento

Establecimiento : Liceo Municipal María Pinto
Dependencia : Municipal DAEM
Dirección : Parcela N° 1
Teléfono : (2) 83 54 047
RBD : 11883
Comuna : María Pinto
Profesor(a) : Sandra Loreto Aliaga Silva
Curso(s) : **NB3, NB4, NB5, y NB6**
Edad : 40 años
Años de ejercicio : 5 años
Años en el establecimiento : 2 años
Título Profesional : Licenciada en Educación Básica
Asignatura que imparte : Matemática
Fecha de Encuesta Fase I : 04/ 11/ 2004
Fecha de Entrevista Fase II : **No participó**

ANEXO B. Relativo al Instrumento de la Etapa I

Se dividen en dos sub anexos:

- **B.1. Cuestionario “Percepción de los docentes respecto de los Materiales de Nivelación Restitutiva” y Tablas y Gráficos Asociados a las Dimensiones y Puntajes del Cuestionario.**
- **B.2. Validación de Expertos al Cuestionario y Tabla de Puntajes y Observaciones**

SUB ANEXO B.1.

Cuestionario: “Percepción de los docentes respecto de los Materiales de Nivelación Restitutiva del Programa Liceo para Todos”.

Estimado profesor o profesora:

Este cuestionario es parte de un estudio que desarrolla el Ministerio de Educación por intermedio del Centro de Perfeccionamiento Investigación y Experimentación Pedagógica (CPEIP) y ejecutado por la Universidad Austral de Chile. Su objetivo es Describir la percepción de los docentes respecto de los materiales de Nivelación Restitutiva en el sector de Matemáticas.

El equipo investigador se compromete a mantener la confidencialidad de las personas participantes, para lo cual le solicitamos responder con la mayor veracidad y exactitud.

Por favor, tome todo el tiempo que estime necesario para responder con tranquilidad y seriedad. Cualquier duda que tenga sobre el instrumento y las preguntas que se formulan no dude en consultarlas al encuestador.

Desde ya, muchas gracias por su colaboración.

1. Datos personales (Obj: identificación básica de los sujetos)

Nombre y apellido: _____

Genero: _____

Edad: _____

Título profesional: _____

Años de ejercicio: _____

Asignatura(s) que imparte: _____

Años de trabajo en el establecimiento: _____

Nombre del establecimiento: _____

Niveles en los que se desempeña actualmente: _____

Enumere los últimos tres cursos de perfeccionamiento:

2. Datos introductorios

Responda a las siguientes preguntas (en el espacio asignado para ello):

- a) ¿Participó de la capacitación realizada sobre los Materiales de Nivelación Restitutiva? (en caso de haber asistido enumere tres objetivos de dicha capacitación). (Obj: Conocer las percepciones generales de los sujetos sobre los objetivos y procedimientos de los MNR)

- b) ¿Aplica en la actualidad los Materiales de manera sistemática? Describa brevemente alguna aplicación (Obj: conocer la utilización que hace el docente de los MNR, en la actualidad).

3. Valoración al apoyo que brindan los Materiales en la Práctica Pedagógica

(Obj: Valorar los MNR como apoyo a la práctica pedagógica).

A continuación se presenta un diferencial semántico, en el cual se colocan dos conceptos contrapuestos de tal forma que usted se ubique en una escala gradual de 1 a 5 según más se acerque su valoración a uno de los dos conceptos propuestos. En esta escala el punto intermedio (3) indica un nivel de neutralidad, es decir, cuando a usted le ha sido indiferente el material en alguna de las relaciones expuestas debe marcar en el casillero 3.

Particularmente este ítem pretende que usted valore los materiales en cuanto a la utilidad que le han prestado como apoyo a su práctica pedagógica.

Entre los dos conceptos dicotómicos marque con una X el número de la escala (1 a 5), que represente vuestra opción, no omita ninguna respuesta.

| | | | | | | |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|---------------------------|
| 1 Necesario | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Innesesario |
| 2 Útil | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Inútil |
| 3 Eficaz | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Ineficaz |
| 4 Simple | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Complicado |
| 5 Práctico | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Teórico |
| 6 Importante | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Trivial |
| 7 Perjudicial | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Beneficioso |
| 8 Ahorra tiempo | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Exige mucho tiempo |
| 9 Flexibles | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Rígidos |
| 10 Ayuda | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Dificulta |
| 11 Pertinente | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Impertinente |
| 12 Contextualizado | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Descontextualizado |
| 13 Mejoramiento | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Estancamiento |
| 14 Innovador | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Tradicional |

3.1. Valoración del aprendizaje de los estudiantes (obj: Precisar sus percepciones respecto de los aprendizajes de los alumnos/as)

Le solicitamos que seleccione según la siguiente escala la alternativa que considera correcta, en cuanto a sus concepciones del aprendizaje de sus estudiantes, al haber utilizado los materiales.

S= Siempre

CS= Casi siempre

AV= A veces

CN= Casi Nunca

N= Nunca

| | | | | | |
|--|---|----|----|----|---|
| 15 Los alumnos/as alcanzan los aprendizajes esperados de la asignatura con mas facilidad | S | CS | AV | CN | N |
| 16 Los materiales motivan a aprender a aprender | S | CS | AV | CN | N |
| 17 El rendimiento (calificaciones) se ve mejorado | S | CS | AV | CN | N |
| 18 Los materiales se convierten en distractores para los estudiantes | S | CS | AV | CN | N |
| 19 Sirven de efectivamente como orientadores del aprendizaje | S | CS | AV | CN | N |
| 20 Logran nivelar a los estudiantes en cuanto a conocimientos previos a las unidades del programa. | S | CS | AV | CN | N |
| 21 Los estudiantes requieren demasiado apoyo del docente para utilizar correctamente el material | S | CS | AV | CN | N |
| 22 El trabajo con el material construye un mejor clima de aula | S | CS | AV | CN | N |
| 23 Los alumnos valoran significativamente los materiales | S | CS | AV | CN | N |

Responda en el espacio asignado.

¿Ha identifica usted de qué manera los materiales apoyan y/o dificultan el aprendizaje de sus alumnos?

Ejemplifique su respuesta anterior con una experiencia de aula

4. Valoración del contenido (Obj: identificar la valoración que hacen los docentes sobre el contenido temático tratado en los MNR).

A continuación se presenta una serie de afirmaciones. Marque con una X la letra con la cual identifica su valoración sobre el contenido o información expuesto en los Materiales.

Escala:

S= Siempre; G= Generalmente; AV= A Veces; O= Ocasionalmente; N= Nunca

| | | | | | |
|--|----------|----------|-----------|----------|----------|
| 24 Se presentan contenidos en extensión adecuada | S | G | AV | O | N |
| 25 La organización de contenidos facilita su uso | S | G | AV | O | N |
| 26 Los materiales están ordenados de forma sistemática (se sigue un orden lógico durante todo el texto) | S | G | AV | O | N |
| 27 Los ejercicios propuestos son adecuados para los propósitos explícitos | S | G | AV | O | N |
| 28 El lenguaje utilizado es comprensible | S | G | AV | O | N |
| 29 Los materiales motivan el aprendizaje | S | G | AV | O | N |
| 30 El uso de Materiales ha sido complicado | S | G | AV | O | N |
| 31 Las características particulares de los materiales aseguran un efecto positivo en el aprendizaje | S | G | AV | O | N |
| 32 La eficacia de los materiales es cuestionable | S | G | AV | O | N |
| 33 Piensa usted que los materiales aportan significativamente en el logro de aprendizajes exigidos desde el currículo | S | G | AV | O | N |
| 34 Se modifican sus estrategias metodológicas al usar de los materiales | S | G | AV | O | N |
| 35 El uso de los materiales ha favorecido un buen clima de trabajo en el aula | S | G | AV | O | N |
| 36 El Ministerio se ha preocupado en apoyarlo durante la implementación | S | G | AV | O | N |
| 37 Su Jefe de UTP o Director le ha apoyado durante la implementación | S | G | AV | O | N |
| 38 Provocan cambios en las disposiciones de los estudiantes para aprender | S | G | AV | O | N |

Responda en el espacio asignado

¿Cuáles son los principales aportes que hace el material para el aprendizaje de sus estudiantes?
:(Obj: Conocer las representaciones sociales de los docentes acerca del aporte de los MNR al aprendizaje escolar).

¿En qué nivel de la Enseñanza General Básica en los cuales ha aplicado los materiales percibe mayores efectos positivos?. Ejemplifique (Obj: Identificar la representación docente acerca del nivel educacional óptimo de utilización del MNR)

a) Exprese la manera en que la incorporación de los materiales ha modificado su forma de hacer clases (Obj: identificar las representacion de los docentes acerca del impacto del MNR en su enseñanza).

b) Describa como se ha modificado el hacer de los estudiantes luego de la incorporación de los materiales (Obj: identificar las representacion de los docentes acerca del impacto del MNR en el aprendizaje escolar).

5. Valoración del diseño y estructura (Obj: conocer la valoración de los docentes acerca de las características didácticas del MNR)

A continuación se presenta una serie de afirmaciones. Marque con una X la letra con la cual identifica su valoración sobre la estructura didáctica y el diseño gráfico de los Materiales.

Escala:

S= Siempre; G= Generalmente; AV= A Veces; O= Ocasionalmente; N= Nunca

| | | | | | |
|--|----------|----------|-----------|----------|----------|
| 39 El diseño cumple una función didáctica | S | G | AV | O | N |
| 40 Existe sobrecarga de información | S | G | AV | O | N |
| 41 Las ilustraciones son pertinentes | S | G | AV | O | N |
| 42 La tipografía (letras, colores, espacios) es adecuada | S | G | AV | O | N |
| 43 Se establece un claro criterio de orden y secuencia | S | G | AV | O | N |
| 44 Es fácil seguir la secuencia de actividades | S | G | AV | O | N |
| 45 La asignación de tiempos asignadas a las tareas es adecuada | S | G | AV | O | N |
| 46 Resulta necesario hacer ciertas adaptaciones en las secuencias | S | G | AV | O | N |

a) Efectué sugerencias desde el punto de vista del diseño para mejorar los materiales (Obj: conocer la evaluación proyectiva de los docentes acerca del MNR)

b) Realice sugerencias para la mejora de los materiales en cuanto al ordenamiento y las secuencias de actividades (Obj: Identificar líneas de acción pedagógicas proyectadas por los docentes acerca del MNR)

SUB ANEXO B.2.

Pauta de validación de cuestionario y Tabla de puntajes y observaciones

Cuestionario: “Percepción de los docentes respecto de los Materiales de Nivelación Restitutiva del Programa Liceo para Todos”.

Estimado profesor o profesora:

Este cuestionario es parte de un estudio que desarrolla el Ministerio de Educación por intermedio del Centro de Perfeccionamiento Investigación y Experimentación Pedagógica (CPEIP) y ejecutado por la Universidad Austral de Chile. Su objetivo es describir la percepción de los docentes respecto de los materiales de Nivelación Restitutiva en el subsector de aprendizaje de Matemática.

El equipo investigador se compromete a mantener la confidencialidad de las personas participantes, para lo cual le solicitamos responder con la mayor veracidad y exactitud.

Por favor, tome todo el tiempo que estime necesario para responder con tranquilidad y seriedad. Cualquier duda que tenga sobre el instrumento y las preguntas que se formulan no dude en consultarlas al encuestador.

Desde ya, muchas gracias por su colaboración.

1. Datos personales (Obj: identificación básica de los sujetos)

Nombre y apellido: _____

Genero: _____

Edad: _____

Título profesional: _____

Años de ejercicio: _____

Asignatura(s) que imparte: _____

Años de trabajo en el establecimiento: _____

Nombre del establecimiento: _____

Niveles en los que se desempeña actualmente: _____

Enumere los últimos tres cursos de perfeccionamiento:

2. Datos introductorios

Responda a las siguientes preguntas (en el espacio asignado para ello):

- c) ¿Participó de la capacitación realizada sobre los Materiales de Nivelación Restitutiva? (en caso de haber asistido enumere tres objetivos de dicha capacitación). (Obj: Conocer las percepciones generales de los sujetos sobre los objetivos y procedimientos de los MNR)

| Puntaje | Valoración | Observaciones |
|---------|------------|---------------|
| | | |

- d) ¿Aplica en la actualidad los Materiales de manera sistemática? Describa brevemente alguna aplicación (Obj: conocer la utilización que hace el docente de los MNR, en la actualidad).

| Puntaje | Valoración | Observaciones |
|---------|------------|---------------|
| | | |

3. Valoración al apoyo que brindan los Materiales en la Práctica Pedagógica

(Obj: Valorar los MNR como apoyo a la práctica pedagógica).

A continuación se presenta un diferencial semántico, en el cual se colocan dos conceptos contrapuestos de tal forma que usted se ubique en una escala gradual de 1 a 5 según más se acerque su valoración a uno de los dos conceptos propuestos. En esta escala el punto intermedio (3) indica un nivel de neutralidad, es decir, cuando a usted le ha sido indiferente el material en alguna de las relaciones expuestas debe marcar en el casillero 3.

Particularmente este ítem pretende que usted valore los materiales en cuanto a la utilidad que le han prestado como apoyo a su práctica pedagógica.

Entre los dos conceptos dicotómicos marque con una X el número de la escala (1 a 5), que represente vuestra opción, no omita ninguna respuesta.

| | | | | | | |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|---------------------------|
| 1 Necesario | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Innecesario |
| 2 Útil | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Inútil |
| 3 Eficaz | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Ineficaz |
| 4 Simple | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Complicado |
| 5 Práctico | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Teórico |
| 6 Importante | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Trivial |
| 7 Perjudicial | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Beneficioso |
| 8 Ahorra tiempo | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Exige mucho tiempo |
| 9 Flexibles | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Rígidos |
| 10 Ayuda | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Dificulta |
| 11 Pertinente | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Impertinente |
| 12 Contextualizado | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Descontextualizado |
| 13 Mejoramiento | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Estancamiento |
| 14 Innovador | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Tradicional |

| Puntaje | Valoración | Observaciones |
|---------|------------|---------------|
| | | |

3.1. Valoración del aprendizaje de los estudiantes (obj: Precisar sus percepciones respecto de los aprendizajes de los alumnos/as)

Le solicitamos que seleccione según la siguiente escala la alternativa que considera correcta, en cuanto a sus concepciones del aprendizaje de sus estudiantes, al haber utilizado los materiales.

S= Siempre

CS= Casi siempre

AV= A veces

CN= Casi Nunca

N= Nunca

| | | | | | |
|--|----------|-----------|-----------|-----------|----------|
| 15 Los alumnos/as alcanzan los aprendizajes | S | CS | AV | CN | N |
|--|----------|-----------|-----------|-----------|----------|

| | | | | | |
|---|----------|-----------|-----------|-----------|----------|
| esperados de la asignatura con mas facilidad | | | | | |
| 16 Los materiales motivan a aprender a aprender | S | CS | AV | CN | N |
| 17 El rendimiento (calificaciones) se ve mejorado | S | CS | AV | CN | N |
| 18 Los materiales se convierten en distractores para los estudiantes | S | CS | AV | CN | N |
| 19 Sirven de efectivamente como orientadores del aprendizaje | S | CS | AV | CN | N |
| 20 Logran nivelar a los estudiantes en cuanto a conocimientos previos a las unidades del programa. | S | CS | AV | CN | N |
| 21 Los estudiantes requieren demasiado apoyo del docente para utilizar correctamente el material | S | CS | AV | CN | N |
| 22 El trabajo con el material construye un mejor clima de aula | S | CS | AV | CN | N |
| 23 Los alumnos valoran significativamente los materiales | S | CS | AV | CN | N |

| Puntaje | Valoración | Observaciones |
|---------|------------|---------------|
| | | |

Responda en el espacio asignado.

¿Ha identifica usted de qué manera los materiales apoyan y/o dificultan el aprendizaje de sus alumnos?

Ejemplifique su respuesta anterior con una experiencia de aula

| Puntaje | Valoración | Observaciones |
|---------|------------|---------------|
| | | |

4. Valoración del contenido (Obj: identificar la valoración que hacen los docentes sobre el contenido temático tratado en los MNR).

A continuación se presenta una serie de afirmaciones. Marque con una X la letra con la cual identifica su valoración sobre el contenido o información expuesto en los Materiales.

Escala:

S= Siempre; G= Generalmente; AV= A Veces; O= Ocasionalmente; N= Nunca

| | | | | | |
|--|----------|----------|-----------|----------|----------|
| 24 Se presentan contenidos en extensión adecuada | S | G | AV | O | N |
| 25 La organización de contenidos facilita su uso | S | G | AV | O | N |
| 26 Los materiales están ordenados de forma sistemática (se sigue un orden lógico durante todo el texto) | S | G | AV | O | N |
| 27 Los ejercicios propuestos son adecuados para los propósitos explícitos | S | G | AV | O | N |
| 28 El lenguaje utilizado es comprensible | S | G | AV | O | N |
| 29 Los materiales motivan el aprendizaje | S | G | AV | O | N |
| 30 El uso de Materiales ha sido complicado | S | G | AV | O | N |
| 31 Las características particulares de los materiales aseguran un efecto positivo en el aprendizaje | S | G | AV | O | N |
| 32 La eficacia de los materiales es cuestionable | S | G | AV | O | N |
| 33 Piensa usted que los materiales aportan significativamente en el logro de aprendizajes exigidos desde el currículo | S | G | AV | O | N |
| 34 Se modifican sus estrategias metodológicas al usar de los materiales | S | G | AV | O | N |
| 35 El uso de los materiales ha favorecido un buen clima de trabajo en el aula | S | G | AV | O | N |
| 36 El Ministerio se ha preocupado en apoyarlo durante la implementación | S | G | AV | O | N |
| 37 Su Jefe de UTP o Director le ha apoyado durante la implementación | S | G | AV | O | N |
| 38 Provocan cambios en las disposiciones de los estudiantes para aprender | S | G | AV | O | N |

| Puntaje | Valoración | Observaciones |
|---------|------------|---------------|
| | | |

Responda en el espacio asignado

- c) ¿Cuáles son los principales aportes que hace el material para el aprendizaje de sus estudiantes? : (Obj: Conocer las representaciones sociales de los docentes acerca del aporte de los MNR al aprendizaje escolar).

| Puntaje | Valoración | Observaciones |
|---------|------------|---------------|
| | | |

- d) ¿En qué nivel de la Enseñanza General Básica en los cuales ha aplicado los materiales percibe mayores efectos positivos?. Ejemplifique (Obj: Identificar la representación docente acerca del nivel educacional óptimo de utilización del MNR)

| Puntaje | Valoración | Observaciones |
|---------|------------|---------------|
| | | |

- e) Exprese la manera en que la incorporación de los materiales ha modificado su forma de hacer clases (Obj: identificar las representacion de los docentes acerca del impacto del MNR en su enseñanza).

| Puntaje | Valoración | Observaciones |
|---------|------------|---------------|
| | | |

- f) Describa como se ha modificado el hacer de los estudiantes luego de la incorporación de los materiales (Obj: identificar las representacion de los docentes acerca del impacto del MNR en el aprendizaje escolar).

| Puntaje | Valoración | Observaciones |
|---------|------------|---------------|
| | | |

5. Valoración del diseño y estructura (Obj: conocer la valoración de los docentes acerca de las características didácticas del MNR)

A continuación se presenta una serie de afirmaciones. Marque con una X la letra con la cual identifica su valoración sobre la estructura didáctica y el diseño gráfico de los Materiales.

Escala:

S= Siempre; G= Generalmente; AV= A Veces; O= Ocasionalmente; N= Nunca

| | | | | | |
|--|----------|----------|-----------|----------|----------|
| 39 El diseño cumple una función didáctica | S | G | AV | O | N |
| 40 Existe sobrecarga de información | S | G | AV | O | N |
| 41 Las ilustraciones son pertinentes | S | G | AV | O | N |
| 42 La tipografía (letras, colores, espacios) es adecuada | S | G | AV | O | N |
| 43 Se establece un claro criterio de orden y secuencia | S | G | AV | O | N |
| 44 Es fácil seguir la secuencia de actividades | S | G | AV | O | N |
| 45 La asignación de tiempos asignadas a las tareas es adecuada | S | G | AV | O | N |
| 46 Resulta necesario hacer ciertas adaptaciones en las secuencias | S | G | AV | O | N |

- c) Efectué sugerencias desde el punto de vista del diseño para mejorar los materiales (Obj: conocer la evaluación proyectiva de los docentes acerca del MNR)

| Puntaje | Valoración | Observaciones |
|---------|------------|---------------|
| | | |

d) Realice sugerencias para la mejora de los materiales en cuanto al ordenamiento y las secuencias de actividades (Obj: Identificar líneas de acción pedagógicas proyectadas por los docentes acerca del MNR)

ANEXO D

Tabla de Puntajes, Valoraciones y Observaciones hechas por los jueces Evaluadores al Cuestionario de la Etapa I

Tabla17

| Pregunta | Jueces | Puntaje | Observaciones |
|------------------|--------|---------|-------------------|
| 2c | 1+2+3 | 6 | - |
| 2d | 1+2+3 | 6 | - |
| P1- P14 | 1+2+3 | 6 | - |
| P15-P23 | 1+2+3 | 6 | - |
| P abiertas 3.1 | 1 | 1 | Mejorar Redacción |
| | 2 | 1 | Mejorar Redacción |
| | 3 | 1 | Mejorar Redacción |
| P24- P38 | 1+2+3 | 6 | - |
| P abiertas 4. e) | 1+2+3 | 6 | - |
| P abiertas 4. f) | 1+2+3 | 6 | - |
| P abiertas 4. g) | 1+2+3 | 6 | - |
| P abiertas 4. h) | 1+2+3 | 6 | - |
| P39- P46 | 1+2+3 | 6 | - |
| P abiertas 5. c) | 1+2+3 | 6 | - |
| P abiertas 5. d) | 1+2+3 | 6 | - |

Se entenderá en las secciones Puntaje, Valoración y Observación de la Tabla que las asignaciones de los jueces estarán representadas con los siguientes números:

Jueces:

1. Dr. Christian Miranda
2. Mg. Marcelo Arancibia

Puntajes:

- (-)1. = Rechazado
- 0.= Acep. con modificaciones de contenido
- 1.= Acep. con Modificaciones Formales
- 2.= Acep. sin Modificaciones