UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARVULARIA

AMBIENTES Y CLIMA EN EL AULA Y SU RELACIÓN CON LOS APRENDIZAJES DESDE LA PRIMERA INFANCIA HASTA LA ADOLESCENCIA

SEMINARIO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA CON MENCIÓN EN INGLÉS Y EDUCACIÓN COMUNITARIA

AUTORAS: KATHERINE MIREYA AGUIRRE ELGUETA
NIKITA THIARE ALARCÓN ALLENDES
TANIA ROMINA ARANCIBIA MELIN
ALEJANDRA ANDREA ASTORGA ARAYA
CATHERINE ANDREA LARENAS MIRANDA
DANIELA VERÓNICA MERELLO FERRADA
JAVIERA FRANCISCA NAVARRO LEIVA
JAVIERA ALEJANDRA PEÑA SALAS
ROMINA NICOLE RAMÍREZ LÓPEZ
NAYADE KALÚ REVECO VALLEJOS
DANIELA NICOL SEGUEL MOYA
MELISSA PAZ YAÑEZ ESCOBAR

PROFESORA GUÍA: GRACIELA EZZATTI SAN MARTÍN

SANTIAGO DE CHILE, MARZO 2015

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARVULARIA

AMBIENTES Y CLIMA EN EL AULA Y SU RELACIÓN CON LOS APRENDIZAJES DESDE LA PRIMERA INFANCIA HASTA LA ADOLESCENCIA

("Proyecto MYS I/04/2014, aprobado y financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación")

SEMINARIO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA CON MENCIÓN EN INGLÉS Y EDUCACIÓN COMUNITARIA

AUTORAS: KATHERINE MIREYA AGUIRRE ELGUETA
NIKITA THIARE ALARCÓN ALLENDES
TANIA ROMINA ARANCIBIA MELIN
ALEJANDRA ANDREA ASTORGA ARAYA
CATHERINE ANDREA LARENAS MIRANDA
DANIELA VERÓNICA MERELLO FERRADA
JAVIERA FRANCISCA NAVARRO LEIVA
JAVIERA ALEJANDRA PEÑA SALAS
ROMINA NICOLE RAMÍREZ LÓPEZ
NAYADE KALÚ REVECO VALLEJOS
DANIELA NICOL SEGUEL MOYA
MELISSA PAZ YAÑEZ ESCOBAR

PROFESORA GUÍA: GRACIELA EZZATTI SAN MARTÍN

SANTIAGO DE CHILE, MARZO 2015

Autorizado para
Sibumce Digit

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Sistema de Bibliotecas UMCE

IDENTIFICACIÓN DE TESIS/INVESTIGACION

Título de Seminario: Ambientes y clima en el aula y su relación con los aprendizajes desde la primera infancia hasta la adolescencia.

Fecha: Marzo, 2015.

Facultad: Filosofía y Educación

Departamento: Educación Parvularia

Carrera: Pedagogía en Educación Parvularia

Título y/o grado: Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia con Mención en Inglés y Educación Comunitaria.

Prof. Guía: Graciela Ezzatti

AUTORIZACIÓN

Se autoriza la reproducción total o parcial de este trabajo de investigación para fines académicos por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y sus autores/as, y a su vez el alojamiento de éste en el repositorio institucional SIBUMCE del sistema de bibliotecas UMCE.

Katherine Aguirre Elgueta	Nikita Alarcón Allendes	Tania Arancibia Melin
Alejandra Astorga Araya	Catherine Larenas Miranda	Daniela Merello Ferrada

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Sistema de Bibliotecas UMCE

IDENTIFICACIÓN DE TESIS/INVESTIGACION

Título de Seminario: Ambientes y clima en el aula y su relación con los aprendizajes desde la primera infancia hasta la adolescencia.

Fecha: Marzo, 2015.

Facultad: Filosofía y Educación

Departamento: Educación Parvularia

Carrera: Pedagogía en Educación Parvularia

Título y/o grado: Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia con Mención en Inglés y Educación Comunitaria.

Prof. Guía: Graciela Ezzatti

AUTORIZACIÓN

Se autoriza la reproducción total o parcial de este trabajo de investigación para fines académicos por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y sus autores/as, y a su vez el alojamiento de éste en el repositorio institucional SIBUMCE del sistema de bibliotecas UMCE.

Javiera Navarro Leiva	Javiera Peña Salas	Romina Ramírez López
Nayade Reveco Vallejos	Daniela Seguel Moya	Melissa Yañez Escobar

DEDICATORIAS

"***Educar es más difícil que enseñar, porque para enseñar usted precisa saber pero para educar se precisa ser". (Mafalda)***

Agradezco a todas las personas que estuvieron conmigo en este proceso de convertirme en una profesional de la educación, en especial a mi padre, la persona más especial en mi vida, ya que sin él no sería nada de lo que he llegado a ser, gracias por ser el mejor padre que una hija puede tener. Le doy gracias a mi gran amigo y compañero de vida, por su apoyo en los momentos más difíciles, y por ser la persona que siempre me dio las palabras precisas cuando lo veía todo perdido. Gracias Tía Luz, por recibirme en su casa como si fuera su hija, gracias por los consejos y su acogida. Finalmente doy gracias a mis compañeras, con las que trabaje en este proyecto de tesis, y los profesores, en especial al profesor Eduardo por su ayuda incondicional

Katherine Aguirre Elgueta

Dedicada a mi madre, Cecilia, mi pilar fundamental, que desde pequeña me ha acompañado en cada paso que doy, entregándome las fuerzas para seguir y creer en mí. A mi papá, Esteban, que me ha entregado toda su sabiduría, siendo un ejemplo como profesional para mí. También quiero agradecer el enorme apoyo de mi amado Guillermo, por alentarme a seguir este camino y enseñarme que la vida es más linda de lo que uno cree… A mi querida Tía María Eugenia por transmitirme de pequeña el amor por la educación… Finalmente agradecer a mis abuelas María Eugenia y Hortensia por darme todo su amor y apoyo incondicional

Nikita Alarcón Allendes

A mi gran y valioso pilar, mi preciada familia. A mis padres, quienes cultivaron en mí un arsenal valórico que me ha permitido superar cada prueba de la vida. Gracias a ellos conocí el significado del amor, el respeto, la humildad, la empatía y la solidaridad. Sin duda una gran fortuna de la cual me siento profundamente agradecida. Y cómo no agradecer también a mis amigos(as), compañeras y personas claves que me dieron fuerza y aliento para superar cada desafío sin perder mi persona en ello. A todos ellos, un millón de gracias

Tania Arancibia Melin

Mis agradecimientos, primero que todo a quien vio en mí una gran mujer capaz de vencer todos los obstáculos que la vida me ponga mi madre mi máximo orgullo, dar las gracias también a mis hermanos quienes son mi punto de partida ya que todo lo que hago es pensando en ellos y dar las gracias a quien me acompaño en estos cinco años alentándome, guiándome y dándome las fuerzas que necesitaba para continuar con este gran desafío mi amor Nicolás

Alejandra Astorga Araya

A ti que como primer guía me abriste la puerta hacia la enseñanza superior, porque fuiste tú quien me enseñó el sentido de buscar la verdad de forma constante, Pablo Infanta profesor de Historia. A quienes ya no quiero juzgar, porque al menos tengo un techo, vida y un poco de compañía, porque a pesar de gustarme la soledad, sé que no deja de ser dura, Padre, Madre y hermanos. Y a ti que me enseñaste lo duro y lo blando de la vida, lo hermoso que es el amor, Pablo Saldías. A mis amigos(as), a los que están y los que ya no, cada persona, cada situación tiene un sentido, aunque demores en entenderlo, Ivonne Ponce. Y a mí misma, por llegar hasta aquí y por querer aprender más cada día… por fallar, por equivocarme

Catherine Larenas Miranda

Primero quiero gradecer a mis padres por su apoyo, paciencia, comprensión y amor infinito, sin duda alguna de no ser por ellos, yo no sería la mujer de bien que soy ahora y próxima a ser profesional. A mi hermano, por su preocupación y ayuda en todo lo que siempre he necesitado desde que supo de la existencia de su hermana menor. A mis familiares, amigos y a ellos por siempre darme ánimos cuando estaba exhausta, los consejos en momentos oportunos y los te quiero que me llenaban de ganas y energía. A mis profesoras, compañeras y todas las personas que han sido parte de este proceso de crecimiento tanto personal como profesional… gracias totales

Daniela Merello Ferrada

Agradecer, en primera instancia esta oportunidad que tuve de aprendizaje y formación integral. A mi familia, mi madre y hermanos por su apoyo incondicional y dedicación durante este proceso, a mi amigos/as de siempre y mi compañeros/as del Pedagógico por su amistad, ayuda y compañerismo. A los Educadores/as que me formaron y grupos de niños y niñas que conocí en mis prácticas. Este agradecimiento, es para Uds. Por qué hicieron posible este sueño, por todo lo que me enseñaron, porque me acompañaron en estos años y fueron mis pilares para sacar adelante esta decisión que cambió mi vida. Por esta felicidad compartida, sinceramente y de corazón, muchas gracias

Javiera Navarro Leiva

Quiero agradecer a Humberto y Eloísa, mis tatas, quienes me han visto crecer y me han dado todas las posibilidades para llegar cada vez más lejos. También quiero agradecer a María Isabel, mi madre, a mi hermano Nicolás y a Oscar por jamás dejarme sola en este hermoso y difícil proceso. Gracias a mi tía Marta, por darme las fuerzas y el apoyo necesario para continuar desarrollándome a futuro en lo que hoy me apasiona: la educación de los niños/as. Finalmente, quiero agradecer a mi tío Humberto, quien desde el cielo guía mi vida y mis decisiones, apoyándome siempre con su infinito amor

Javiera Peña Salas

Agradezco a Dios, ser maravilloso que me dio fuerza y fe para creer lo que me parecía imposible terminar. A mi madre, Patricia, quién ha sido mi apoyo fundamental durante toda mi vida y mi pilar para mis peores momentos, a mi padre Juan, quién es el hombre que me cobija y me da aliento para salir adelante siempre con la frente en alto, a mi hermana Vanessa, quién es mi mayor orgullo. A ti Agustín, hijo, quién hizo de que mi vida tomara otro sentido y me diera las fuerzas para seguir con esto, sin ti no sería lo mismo. Gracias por ayudarme y apoyarme mientras yo terminaba con este sueño, y por estar a mi lado en cada momento de mi vida. Los amo eternamente. & a ti Mami, porque todos los 18 de cada mes ya no serán lo mismo sin ti y por qué nos enseñaste de que existe el amor verdadero.

Romina Ramírez López

A quienes me han acompañado en este proceso, por la comprensión, compañerismo y buenos momentos, parte de mis compañeras de seminario, gracias por haber sido las mejores siempre. A mis amigas, por los gratos momentos, las risas y conversaciones. A quienes me han enseñado a ser lo que soy, me han entregado su confianza y amor, me motivan siempre a seguir adelante y son mi vida entera, mi familia, en especial a mi madre que es una mujer excepcional, mi orgullo, el vivo retrato del esfuerzo y el mejor modelo a seguir que pude encontrar. Mis hermanas, que gracias a ellas soy una persona que tiene confianza en sí misma, me han enseñado y entregado mucho y lo más importante me dieron lo más preciado que tengo en mi vida, mis sobrinas.

Y por último, a mi compañero de vida, mi amigo, mi todo, por la incondicionalidad, por el gran amor que me entregas día a día, y por hacer que este proceso no fuera tan tedioso, Sebastián Nanjarí, gracias por ser tú.

Nayade Reveco Vallejos

Quiero agradecer a mis padres por sobretodo, ya que a pesar de sus aprehensiones con la carrera, me dieron su apoyo incondicional en cada paso que di durante el transcurso de ésta. A mis amigas que siempre han estado presentes en cada logro, cada llanto, cada frustración pero brindándome sus manos para levantarme. Al amor presente y vivo que hay en mi corazón ya que sin él, nada habría sido posible.

"La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor." (Paulo Freire)

Daniela Seguel Moya

A mis padres Teresa y René, por alentarme cada día a seguir con este sueño, por acompañarme en todo momento y por el enorme esfuerzo que han hecho estos 5 años. A mis hermanos por estar siempre ahí y apoyarme en todo. A mí chanchito Vicente, mi ahijado, con él aprendo todos los días que los niños/as son la mayor alegría de esta vida. A mi familia en general por la alegría, los buenos y malos momentos, con ustedes sé que tengo el mejor ejemplo de vida. A mis amigas, mis incondicionales, por soportarme, contenerme, y escucharme las miles de veces que siempre las necesité. A mi abuela María que siempre tendrá un lugar en mi corazón. A todos mil gracias, los amo infinitamente,

Melissa Yañez Escobar

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer profundamente a todas las personas que hicieron posible el término de este proceso.

En primer lugar, le agradecemos de manera especial al profesor Eduardo Fernández, que tuvo la disposición de orientarnos, colaborarnos y apoyarnos en nuestras diversas inquietudes y dudas, durante todo nuestro proceso de seminario de título.

Igualmente, agradecemos, a nuestra profesora guía Graciela Ezzatti por su colaboración y participación en la investigación.

A los distintos formadores que han estado a lo largo de toda nuestra carrera profesional, por su dedicación, profesionalismo y tiempo para aconsejarnos.

Y por último, a nosotras, por finalizar este proceso, a pesar de todos los obstáculos que se fueron presentando en el camino y que pudimos afrontar exitosamente.

Katherine Aguirre Elgueta
Nikita Alarcón Allendes
Tania Arancibia Melin
Alejandra Astorga Araya
Catherine Larenas Miranda
Daniela Merello Ferrada
Javiera Navarro Leiva
Javiera Peña Salas
Romina Ramírez López
Nayade Reveco Vallejos
Daniela Seguel Moya
Melissa Yañez Escobar

RESUMEN

El presente estudio tiene por finalidad conocer el ambiente y clima y su relación con los aprendizajes de los estudiantes de todos los niveles del sistema educacional, orientada a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las representaciones sociales de estudiantes y docentes acerca de los diferentes ambientes y climas de aprendizajes que se generan en distintos establecimientos educativos en pro de la obtención de altos niveles de logros en pruebas estandarizadas?

Por tanto, la investigación asume el objetivo de interpretar los distintos ambientes y climas educativos y su relación con los rendimientos escolares de los estudiantes. Metodológicamente, es de tipo cualitativa, con enfoque fenomenológico. Los sujetos de investigación son pertenecientes a instituciones educativas, tanto municipales, como subvencionadas y particulares, de Chile.

Entre los resultados obtenidos, se refleja que docentes y cuerpo directivo vinculan el ambiente y clima escolar a las relaciones interpersonales dentro del centro educativo, mientras que los estudiantes lo vinculan exclusivamente al rol que cumple el docente en el aula.

Se considera que se debe profundizar esta investigación, debido a la importancia que tiene el ambiente y clima escolar en el proceso de aprendizaje y el desconocimiento de los sujetos de cómo influye esto, en el rendimiento escolar.

Palabras clave: Ambiente y clima escolar, pruebas estandarizadas, rol docente, Enseñanza – Aprendizaje, relaciones interpersonales.

ABSTRACT

The current study aims to recognize both the environment and climate and its relationship to students learning at all levels of the educational system with its oriented research question being: *How do students and teachers perceive different learning environments and climates which are generated in different educational establishments towards obtaining high levels of achievement on standardized tests?*

Therefore, research assumes the purpose of interpreting the different educational environments and climates and their relationship to the academic performance of students. Methodologically, qualitative type with its phenomenological approach. The subjects are owned by educational institutions both locally as subsidized and private in Chile.

Among the results it shows that both teachers and governing body's linking the environment and school climate and interpersonal relationships within the school, while students relate it exclusively to the role played by the teacher in the classroom.

This proves that we must deepen this research, due to the importance of the environment and school climate in the learning process and ignorance of the subject of how this influences the school performance.

Key Words: Environment and school climate, standardized tests, teacher's role, teaching - learning, interpersonal relationships.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción 1

I.I Antecedentes y problematizacion 4

I.II. Planteamiento del problema y pregunta de investigación 14

I.III Justificación 15

I.III.I Justificación práctica 17

I.III.II. Justificación social 18

I.III.III. Justificación ética. 18

I.IV. Objetivos 20

I.IV.I Objetivo general 20

I.IV.II Objetivos específicos 20

Capítulo II- Marco Teórico 21

I. Ambiente y clima 21

I.I Definición del concepto: Ambiente 21

I.II Definición del concepto: Clima 26

I.II.I Factores que inciden en un clima educativo 27

I.III. Ambientes de aprendizaje 29

II. Procesos Educativos 33

II.I.I ¿Cómo se define enseñanza? 36

II.I.II ¿Qué es el Aprendizaje? 38

II.I.III. El aprendizaje en la psicología genética 40

II.II Metodología de Enseñanza 42

II.III Educación Bancaria 48

III. Convivencia escolar 49

III.I Definición del concepto: Convivencia escolar 50

III.II Currículo Internacional y nacional 51
III.II.II Pilares de la Educación 70
III.II.III Políticas Públicas de convivencia escolar en Chile 72
III.III.IV Participación familiar 82
IV. Crecimiento y desarrollo. 88
IV.I Desarrollo psicosocial del niño y niña entre 2 y 6 años 93
IV.III Desarrollo psicológico entre los 6 y los 12 años 101
IV.IV Desarrollo psicosocial del adolescente entre 12 y 21 años 105
IV.V Relaciones familiares 108
IV.VI Contextos educativos durante la adolescencia 109
V. Evaluación 112
V.I Definición del concepto: Evaluación 112
V.II Tipos de evaluación a nivel internacional 113
V.III Relevancia de la evaluación a nivel internacional 114
V.IV Tipos de evaluación a nivel nacional 115
V.V Relevancia de la evaluación nacional 120
VI. Pruebas estandarizadas 121
VI.I Definición del concepto: Prueba Estandarizada 121
VI.II Pruebas estandarizadas a nivel internacional 123
VI.III Pruebas estandarizadas a nivel nacional 139
VII.IV Relevancia de las pruebas estandarizadas 144
Capítulo III. Marco Metodológico 152
Métodos de investigacion a desarrollar 152
III.I Paradigma Investigativo: 152
III.II Enfoque Metodológico: 153

III.III Delimitación del campo a estudiar: 153
III.IV Identificación de los sujetos 154
III.V Procedimientos de recolección de información: 156
III.VI Procedimientos de análisis de la información: 157
III.VII Criterios de rigor 158
IV.I Análisis de la información 160
Análisis de Incidentes 161
Comparación de Incidentes y su Categorización 161
Memo I1 162
Memo I2 167
MemoI3 171
Memo I4 174
Memo I5 179
Memo I6 182
Estudiantes de Ed. Media 184
Memo I2 188
Memo I3 189
Memo I4 190
Memo I5 192
Memo I6 193
Profesores de Educación Media y E. Básica 194
Memo I1 195
Profesores de Educación Básica 197
Memo I1 197
Memo I2 200

Memo I2.....203
Memo I3.....205
Memo I4.....210
Memo I4 Profesores E.B.....215
Memo I5 Profesores E.B.....220
Memo I6.....223
Memo I6.....224
Memo I7 Profesora E.M 227
Memo I7.....229
Educadoras de Párvulo.....230
Memo I1.....231
Memo I2.....233
Memo I3.....236
Memo I4.....238
Memo I5.....240
Memo I6.....242
Técnico en atención de párvulos.....242
Memo I1.....244
Memo I2.....245
Memo I3.....247
Memo I4.....248
Memo I5.....249
Memo I6.....250
Cuerpo directivo 251
Cuadro 1 251

Memo I1.....252
Memo I2.....255
Memo I3.....256
Memo I4.....258
Memo I5.....260
Memo I6.....263
Memo I7.....265
Memo I8.....267
Resumen y Codificación de Categorías. 268
Cuadro 2 268
Niños EDP- Básica 268
Memo I1.....269
MemoI2.....272
Memo I3.....274
Memo I4.....275
Memo I5.....278
Memo I6.....279
Estudiantes de Ed. Media.....281
Cuadro 2 281
Memo I1.....282
Memo I2.....284
Memo I3.....285
Memo I4.....286
Memo I5.....288
Memo I6.....289

Profesores de E. Media y Básica 290
Cuadro 2 290
Memo I1 291
Memo I2 292
Memo I3 293
Memo I4 294
Memo I5 296
Memo I6 297
Memo I7 299
Educadoras de Párvulos y técnicos 300
Cuadro 2 300
Memo I1 300
Memo I2 301
Memo I3 303
Memo I4 304
Memo I5 305
Memo I6 307
Técnicos en atención de párvulos 308
Memo I1 308
Memo I2 309
Memo I3 310
Memo I4 311
Memo I5 312
Memo I6 313
Cuerpo directivo 314

Cuadro 2 314
Memo I1 314
Memo I2 316
Memo I3 317
Memo I4 318
Memo I5 319
Memo I6 321
Memo I7 323
Memo I8 324
Construcción de la Categoría Central. 325
Niños de EDP y Básica 325
Categorías Seleccionadas 327
Estudiantes de E. Media 329
Cuadro 3 329
Profesores de E. Básica y E. Media 330
Cuadro 3 330
Categorías seleccionadas 332
Educadoras de párvulos y técnicos 333
Cuadro 3 333
Codificación selectiva: Técnicos en atención de párvulos 335
Categorías seleccionadas: Educadoras de Párvulos 337
Categorías seleccionadas: Técnicos en atención de párvulos 339
Cuerpo directivo 340
Cuadro 3 340
IV.II Discusión 342

IV.III CONCLUSIONES.....346

IV.IV PROYECCIONES.....370

Referencias Bibliográficas 371

ANEXOS 378

Introducción

El sistema educativo es un espacio de convivencia de conflicto constante en las sociedades neoliberales actuales.

Así mismo las características de cada nivel educativo del sistema escolar chileno y su incidencia en el proceso educativo de los educandos, desde el punto de vista del ambiente y del clima de aprendizaje, están dadas en base a la promoción y privilegio de un tipo de relación entre el alumno, el maestro, el saber y el contexto, a partir de la estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, según la perspectiva Nota De Zubiria (1999).

Cabe destacar que este tema ha sido escasamente estudiado por los investigadores del área educacional en nuestro país, existiendo acotados referentes y grandes interrogantes a raíz del estudio y análisis de lo que significa abordar el clima y el ambiente de aprendizaje, más aun abarcando desde los niveles de educación Parvularia hasta la Educación media, involucrando en ello a todos los actores del proceso educativo. Cuestionándose a su vez, el rol que cada uno desempeña en las comunidades educativas, así como también el sistema escolar chileno, su organización y legislación.

Este fenómeno, a juicio de las investigadoras, tendría origen en la valoración del sistema educativo chileno y la importancia que se le otorga a la educación bancaria y de mercado la cual, exige por sobretodo resultados que determinan la existencia y la calidad de un centro educativo favoreciendo con ello la competitividad y la exigencia.

Al establecer una comparación cualitativa y cuantitativa con respecto a otras realidades educativas a nivel internacional, se puede encontrar que existen países que dentro de sus contextos, son exitosos y logran buenos resultados que favorecen el desarrollo de los sujetos. Tal es el caso de Finlandia, que mantiene un currículum flexible en cuanto a aprendizajes y en donde el estudiante es el protagonista de ellos, los que se contrasta con Corea del Sur, quien mantiene un currículum rígido, basado en la exigencia máxima del estudiante para lograr sus

metas académicas, traducido finalmente en éxito, productividad en pos de la competencia y el estrés académico.

En lo que respecta Chile, se mantiene un currículum por competencias, debido a que se prioriza el cumplimiento de los objetivos de aprendizajes, planteados por sobre el proceso en general, y donde los resultados obtienen una mayor valorización social y un impacto sobre la calidad. Por lo tanto, el eje central de este modelo, es la adquisición del conocimiento por sobre la integralidad del sujeto, considerando así un currículum que aborda sólo contenidos más que el contexto educativo.

Desde el contexto educativo como tal, se puede establecer que el clima escolar y el ambiente de aprendizaje inciden directamente en el proceso socioeducativo, el cual involucra a diversos actores sociales: familias, comunidades, estudiantes, docentes, cuerpo directivo y asistentes de la educación, los cuales conforman las comunidades educativas en la escuela y que están en constante relación. Se establece así un sistema de convivencia educativa cuyo fin es generar ambientes y climas retro alimentadores del proceso aprendizaje-enseñanza y la movilización de experiencias previas para promover aprendizajes significativos y a su vez, ser productores de un bagaje cultural más amplio donde la cultura familiar se une a la cultura escolar.

Es así como surge la inquietud por conocer las representaciones sociales de los sujetos de estudio de esta investigación ,acerca de los ambientes y climas que se generan en distintos establecimientos educativos en pro de la obtención de altos niveles de logros en pruebas estandarizadas ,puesto que se ha visualizado que en algunos establecimientos los niveles de exigencia son altos y generan climas tensos en pro de la obtención de buenos resultados académicos y sobresalir a través de la competencia con otros.

Para llevar a cabo esta investigación que tiene un enfoque fenomenológico, se aplicarán entrevistas semiestructuradas a diversos sujetos del sistema escolar chileno: Niños y niñas de Educación Parvularia, estudiantes de Educación Básica y Media, Educadoras de Párvulos, Técnicos en atención de Párvulos, Profesores de Educación Básica y Media y

Cuerpo directivo de dos establecimientos educacionales de Santiago; uno con dependencia de la Corporación Municipal de Providencia llamado José Victorino Lastarria y un establecimiento Particular Subvencionado de currículum Católico de la comuna de Maipú llamado Carolina Llona. Dichos establecimientos fueron seleccionados con la finalidad Interpretar los distintos ambientes y climas educativos y su relación con los rendimientos escolares.

Luego de recopilar la información, se desprenderán categorías que surgidas desde análisis de las entrevistas y los discursos de los sujetos, para posteriormente generar discusiones y conclusiones a partir de ello en relación a los referentes teóricos revisados y los nuevos descubrimientos y finalmente poder generar proyecciones para futuras publicaciones e investigaciones dentro del campo de la educación.

Capítulo I. Planteamiento del problema

I.I Antecedentes y problematizacion

Los conceptos “ambiente” y “clima” situados del área pedagógica comprenden uno de los eslabones fundamentales en la educación formal. Sin embargo, muchas veces resultan ser ambiguos y poco claros al momento de referirnos a los principales involucrados: Profesores y estudiantes. Por tanto, una de las mayores contrariedades dentro y fuera del aula se relacionan proporcionalmente a la falta de conocimiento y potenciación en torno a la temática, viéndose evidenciado en las diversas metodologías y estrategias educativas aplicadas, y en consecuencia en los resultados académicos de los/as estudiantes.

Aludiendo a las metodologías educativas aplicadas y en efecto, a los resultados obtenidos a nivel internacional, considerando los países miembros de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) más los países evaluados según el informe PISA (Informe del programa internacional para la evaluación de estudiantes) destacan una gran cantidad de países por sobre el promedio de dicho conglomerado; en una primera instancia Corea del Sur, ocupando los primeros lugares en función de ésta evaluación aplicada el año 2012: En el sector de matemáticas, el país asiático lidera el ranking con 554 puntos. Por otra parte, en las áreas de lenguaje y ciencias, obtuvo 536 y 538 puntos respectivamente. En base a esto, Corea del Sur destaca notoriamente, estando en promedio a 16 puestos por sobre la media de la OCDE (Ver anexos: Gráficos 1, 2 y 3).

Frente a estos antecedentes, resulta imperativo realizar una descripción del sistema educativo de Corea del Sur, su metodología y por consiguiente, sus exitosos resultados:

Primeramente, la estructura del sistema educativo comprende cuatro niveles formales Universia (2013), estos serían: Guardería, constituyendo un nivel que no se comprende como obligatorio. Las edades de los niños que forman parte de éste nivel educativo varían entre los 3 y los 6 años. Luego encontramos la Escuela Elemental, éste ciclo comprende edades desde los

7 hasta los 12 años, siendo de carácter obligatorio. Posteriormente los estudiantes Surcoreanos ingresan a la Escuela Primaria, cabe destacar que éste nivel comprende desde los 13 hasta los 15 años. Tal como el anterior, la Escuela Primaria corresponde a un nivel obligatorio en Corea del Sur. Por otra parte, sigue el nivel denominado High School, éste ciclo educativo comprende edades desde los 16 hasta los 18 años, siendo igualmente un nivel obligatorio. Finalmente, los estudiantes pueden ingresar a Junior College o Universidad, ambos niveles no son obligatorios, pero forman parte del sistema educativo formal de Corea del Sur, comprendiendo la enseñanza a personas mayores de 18 años hasta los 22 años. (Ver Anexos: Recuadro 1).

La fórmula del éxito recae en que el sistema Sur Coreano opta por un currículum flexible y a la vez exigente, esto quiere decir que, los/as estudiantes tienen mayor opción de elegir sobre las asignaturas de su preferencia o interés, potenciando a la vez sus aptitudes, talentos y habilidades en dichas ramas del conocimiento. Por otra parte, la implementación de recursos tecnológicos juega un papel importante, considerándose también una fuerte inversión en infraestructura (específicamente en las escuelas primarias y secundarias)

Contrariamente a lo que se podría tener como imaginario de este tipo de educación idealizado, el nivel de exigencia y de estrés en los estudiantes los lleva al límite académicamente, llevándolos al borde de sus límites emocionales, intelectuales y físicos, considerando que al vivir bajo un sistema capitalista, las expectativas cada vez son más altas, por tanto, al no cumplir con los logros de aprendizajes esperados el nivel de frustración ha llegado a tener grandes consecuencias a nivel social. Según la Oficina de Estadísticas de Corea del Sur (2011) en el país Asiático el suicidio ha pasado a ser una de las principales causas de muerte, ya que la modernidad y la competencia han incidido fuertemente en los estándares de vida, disminuyendo las horas de descanso y por tanto, aumentando el estrés en la totalidad de la población. Actualmente, éste fenómeno fluctúa entre estudiantes de 15 a 24 años, siendo el país con mayor número de suicidios dentro de la OCDE. "Según el Ministerio de Educación en Seúl, 146 estudiantes se suicidaron el año pasado, entre los que contaron 3 de primaria" (Gaviria, 2011). En consecuencia, la competitividad y exigencia ha llegado tan

lejos, que a pesar de ser un sistema flexible ante la elección de las asignaturas a estudiar, la obligación social o rol impuesto es ser siempre el mejor en su área. De esto se desprende que Sur Corea a pesar de tener excelentes logros de aprendizaje a nivel internacional, contar con recursos necesarios y tecnología de punta, el ambiente y clima generado dentro y fuera del aula no resulta ser lo más favorable para el desarrollo integral de los estudiantes.

De acuerdo a lo expuesto y descrito por el Diario mexicano "24 Horas" (2013) en torno a la educación Sur Coreana, se destaca lo siguiente: La premisa máxima del sistema educativo Surcoreano es fomentar la formación para colaborar en el crecimiento económico del país, también fomentar el nacionalismo para acrecentar y participar activamente en el desarrollo del país. Cabe destacar que su lema es: "Si eres el primero en la clase, lo serás en la vida" dando, claramente, excelentes resultados: el 98% de los estudiantes termina la educación secundaria y casi un 60% obtiene un título universitario. Sumado a esto, de acuerdo a datos OCDE, el promedio de horas de estudio en Corea del Sur, es de 16 horas más a la semana que la media del resto del mundo. En lo que respecta a la labor docente, aparte de ser sumamente respetados; el profesor está entre los profesionales mejor pagados del país. En Corea del Sur, los docentes se someten a evaluaciones anuales en las que participan estudiantes y hasta padres de familia. Cabe destacar que el sistema fomenta la fuerte competencia entre los alumnos, quienes presentan exámenes de ingreso desde la secundaria.

Otro país a destacar por sus buenos logros de aprendizaje dentro del mismo estándar evaluativo (PISA), es Finlandia; país que en éstas tres evaluaciones se encuentra en un cuarto lugar en promedio. Dentro de esto, Finlandia ostenta el sexto lugar en la prueba de matemáticas con 519 puntos, en las áreas de lenguaje y ciencias alcanza 524 y 545 puntos respectivamente. En consecuencia, se encuentra a 15 puestos sobre el promedio de la OCDE (Ver anexos: Gráficos 1, 2 y 3).

A modo de conocer el sustento de éstos resultados, se considera necesario describir y detallar el sistema educativo de éste país a modo de comprender la génesis de tan exitosos resultados. Ante esto y según el Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia (2010) el

sistema educativo de finlandés se compone por los siguientes niveles educativos: Primeramente se encuentra el nivel de Educación Preescolar, el cual no se comprende como un nivel obligatorio, sin embargo, los municipios deben garantizar la gratuidad y el acceso de éste nivel para todos los niños/as de 6 años, siendo impartido en escuelas y jardines de niños. Seguido a esto, los estudiantes ingresan a la Escuela Básica, nivel que se encuentra bajo el alero de los municipios y comprende la educación formal desde los 7 a los 17 años, siendo obligatorio tanto residentes, como para extranjeros.

Por otra parte, este nivel educativo garantiza recursos materiales, asistencia sanitaria y alimentación gratuita a sus estudiantes. Se consideran 24 estudiantes por grupo, estando a cargo de un maestro por grupo durante los 6 primeros años, para luego en los últimos 4 años tener un maestro por asignatura. En éste nivel se procura una atención personalizada para los estudiantes con capacidades diferentes. Paralelamente, los municipios son los responsables de organizar y pagar el transporte de los/as estudiantes que viven a más de 5 Km de la escuela. Es necesario mencionar que el calendario escolar de los niveles pertenecientes a la Escuela Básica comprende 190 días. Dentro de éste nivel, se consideran las siguientes asignaturas: Lengua materna y lengua nacional, matemáticas, idiomas extranjeros, física, química, historia, instrucción cívica, educación física, música, artes plásticas, economía doméstica, manualidades, religión o educación ética-filosófica, biología, geografía y medio ambiente. Seguido a esto, se encuentra el Bachillerato y/o Educación profesional básica, ambos niveles destinados a jóvenes de 16 a 19 años, organizado por los municipios (y en el segundo caso, también por el sector privado).

Al optar a una institución municipal, resulta gratuita e incluye alimentación. La selección de estudiantes es en base a las calificaciones de la escuela básica. Este nivel puede extenderse de dos a cuatro años, teniendo programas estructurados por asignaturas y la elección de cursos determina el avance en los estudios. No existen itinerarios fijos, ni mucho menos grupos por aula. El currículum se compone por estudios obligatorios, especializados y aplicados. Este nivel educativo culmina en un examen a escala nacional. El título de bachiller da la competencia para estudios superiores o de formación profesional. Finalmente, se

encuentra la Universidad. Este nivel educativo se compone por 20 universidades pertenecientes al estado, el cual se compone por una red universitaria que cubre todo el país. La actividad general de éste nivel se sustenta en la libertad científica y la autonomía. Por otra parte, la selección de estudiantes es mediante los resultados de estudios anteriores y/o pruebas de admisión. Dentro de éste nivel, se expiden grados de licenciatura, título de maestría y postgrado o doctorado. (Ver Anexos: Recuadro N°2).

A modo de profundización, el sistema educativo finlandés, considera la enseñanza básica como gratuita desde el año 1919. Paralelamente, éste tipo de enseñanza, en conjunto con la enseñanza superior son organizadas por el estado y sus municipios. En sustento de lo anterior, el gasto en educación es de aproximadamente de un 6,4% del PNB. Cabe destacar, que según la Embajada de Finlandia en España (2014) el sistema educativo finlandés considera la importancia de entregar educación igualitaria a todos, sin importar su posición social y origen étnico; ante esto, se encuentra prohibido, dentro de la escuela primaria la selección para el ingreso. De la misma manera, se realza la importancia y protección de idiomas minoritarios del país desde la Educación primaria hasta la Universidad. Cabe recalcar, que se incluyen amplios beneficios sociales. Paralelamente, se considera una fuerte inversión en bibliotecas, ludotecas públicas y museos de libre acceso con la finalidad de generar en la ciudadanía desde la primera infancia, el interés por la formación educativa tanto formal como informal, con pedagogos preparados y competentes y como primer agente a los padres.

Seguido a esto, resulta importante recalcar que la "clave del éxito es comprender las necesidades de los niños" (Finlandia, 2014), es decir, dentro de éste sistema educativo, se procura incrementar la seguridad, confianza y motivación del estudiante desde pequeños con aspectos como la asignación de un único maestro para los primeros años, donde no se realizan evaluaciones formativas. Luego, a partir de 5° grado dentro de la escuela primaria, la evaluación pasa a ser de tipo sumativa, considerando también un proceso de retroalimentación que se enfoca en el reconocimiento de fortalezas y debilidades para potenciar el proceso de aprendizaje.

En cuanto a ambiente y clima dentro y fuera del aula finlandés, la relación entre profesores, estudiantes y familias resultan ser cálidas, estrechas e informales, prestándose principal atención a crear y mantener un entorno escolar que se comprenda, entienda y sienta como agradable y constantemente estimulante.

Por su parte Chile en la misma evaluación se encuentra posicionado en los últimos lugares a nivel mundial. Dentro de esto, PISA fue aplicada a aproximadamente 6856 estudiantes chilenos, quienes en promedio obtuvieron en matemáticas 421 puntos, 441 puntos en lenguaje y finalmente 445 puntos en ciencias; encontrándose, por tanto, bajo el promedio OCDE. No obstante, Chile a pesar de posicionarse en unos de los últimos lugares de los resultados de dicha evaluación, a nivel latinoamericano nuestro país se encuentra liderando el ranking (Ver anexos: Gráfico 7).

En lo que respecta a nuestro sistema educativo, la educación nacional está regida por la Ley General de Educación (ex LOCE), siendo el currículum nacional el documento que estipula los conocimientos, destrezas, habilidades, aptitudes y actitudes que deben conseguir y aprender los estudiantes. Dentro de esto, el sistema educativo chileno se distribuye en los siguientes niveles: Inicialmente se encuentra el nivel de Educación Parvularia, donde se trabaja pedagógicamente con niños y niñas desde los 3/6 meses de edad, hasta los 6 años de edad. Este nivel se compone en dos ciclos: primer ciclo (niños y niñas desde los 3/6 meses hasta los 2 años).y segundo ciclo (asisten niños y niñas desde los 3 años hasta los 6 años). Cabe destacar que el nivel en totalidad no es de carácter obligatorio, a excepción del segundo nivel de transición. Posteriormente, los/as estudiantes chilenos ingresan a Educación básica, el cual está compuesto por ocho niveles que abarcan un rango etario desde los 6 hasta 14 años; es necesario mencionar que éste nivel es de carácter obligatorio para todos los niños y niñas del país.

Luego, a modo de transición se encuentra el nivel de Educación Media, el cual se divide en cuatro subniveles, contemplando la enseñanza a estudiantes desde los 15 hasta los 18 años. Esta etapa educacional de carácter obligatorio, que dependiendo del tipo de

establecimiento puede ser de modalidad científico-humanista o técnico profesional. Finalmente, se encuentran los niveles de Educación Superior, los cuales no resultan ser de carácter obligatorio, ya que el estado no es garante del acceso y permanencia en esta etapa educativa. Cabe mencionar que este nivel puede ser impartido en Centros de Formación Técnica, Institutos profesionales o Universidades, obteniendo por tanto diferentes grados académicos. Por otra parte, los años de estudios dependerán de la casa de estudio y la carrera del interés de los estudiantes. (Ver Anexos: Recuadro 3).

Paralelamente, el sistema educativo nacional se rige por ciertos principios básicos desglosados de la Ley General de Educación (2009) que enfocan y sustentan la aplicación de diferentes metodologías de enseñanza en nuestro país, entre las que destacan: el principio de Autonomía (el sistema se basa en el respeto y fomento de la autonomía de los establecimientos educativos), flexibilidad (el sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades y proyectos educativos institucionales), integración (se propone la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales) e interculturalidad (el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia).

Bajo ésta premisa, la libertad y metodología de enseñanza está sujeta a la dependencia de cada establecimiento; siendo éstos Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares. A modo de descripción, los establecimientos Municipales resultan ser quienes tienen mayor restricción en torno a aplicar una metodología que no sea la impuesta por el Ministerio (Currículum Nacional). Por otra parte, los establecimientos Subvencionados y Particulares poseen mayor libertad de escoger y crear proyectos educativos basados en la metodología propuesta por el Ministerio de Educación, incluyendo también la posibilidad de adecuación en torno a criterios específicos, como por ejemplo: el nivel sociocultural de los estudiantes y sus familias, las expectativas laborales de los involucrados, aspectos religiosos, etc. Por tanto, se concluye que el sistema educativo chileno y su metodología central, como también aquellas metodologías adecuadas, preparan al estudiante chileno en torno a contenidos mínimos

obligatorios que el Ministerio de Educación cree pertinentes en función de las etapas de desarrollo evolutivo del ser humano.

Contrario a lo que se piensa, Corea del Sur a pesar de poseer tecnología y recursos de última generación, no garantiza un ambiente y clima propicio ni un bienestar integral para los estudiantes. Las expectativas sociales al ser demasiado altas, exigen de sobremanera para que aquellos estudiantes cumplan con los estándares de evaluaciones internacionales. A su vez, Chile no posee recursos ni tecnología para todos los/as estudiantes que están insertos en el sistema educativo (sujeto en ocasiones a los niveles socioculturales promedio de cada establecimiento, no sólo haciendo alusión a los planteles particulares, sino que también a aquellos que son municipales) Por otra parte, en lo que respecta a ambiente y clima en el aula, las diferencias y similitudes son contraproducentes entre Sur Corea y Chile. Primeramente, ninguno de los dos ambientes y climas que surgen en el aula son propicios para el aprendizaje. Frente a esto, en Sur Corea el estrés generado a partir de los resultados en las evaluaciones (que pueden ser estándar o no) termina incidiendo de forma directa en la emocionalidad y el desempeño académico de los estudiantes.

Por otra parte, en Chile se prepara generalmente a los estudiantes para rendir en pruebas estándar con resultados a nivel nacional, entregándole a cada establecimiento -independiente de su metodología de enseñanza- prestigio y financiamiento económico adicional, dejando de lado la integralidad de los aprendizajes, centrándose, al igual que en Sur Corea, en los resultados. De modo similar, el país oriental presenta la mayor tasa de suicidios adolescentes asociados al rendimiento escolar. En éste caso, nuestro país sigue a Sur Corea en índices de suicidio adolescente según el Reporte del Ministerio de Salud: Situación actual del suicidio adolescente en Chile (2012), el cual reveló que cerca de un 11,9% de los adolescentes chilenos entre 10 y 14 años deciden terminar con sus vidas por distintos motivos, entre ellas destacan presiones tanto en el aula, como también sociales o personales.

Del mismo modo, basándonos en el balance anterior, se hace indispensable una comparación del sistema educativo finlandés y chileno. Primeramente, teniendo como eje los niveles educativos sistemáticos formales, en ambos países se presentan niveles de educación inicial Parvularia, en la que el estado y los municipios se hacen cargo de garantizar el acceso a la educación de los niños y niñas a los 6 años (siendo en Chile, el segundo nivel transición) y, generalmente, de carácter gratuito en aquellas instituciones gubernamentales.

La educación de niños y niñas, comprendida de los 6 hasta los 17 o 18 años, en Chile se divide en enseñanza básica y media, a diferencia de Finlandia que consta de un nivel educativo unificado denominado escuela básica. Cabe destacar que en ambas naciones, la educación de este rango etario es considerado obligatorio y el estado debe ser garante de ello. Satisfaciendo necesidades más allá de lo intelectual-educativo, sino que también alimenticio, instrumental, recursos didácticos e incluso del área de la salud. Sin embargo Finlandia presenta una mayor cobertura en lo que respecta a las necesidades de sus estudiantes, pues garantiza el pago y traslado del transporte de aquellos jóvenes que viven lejos de la escuela. En dicho país, la cobertura es para todos y cada uno de los estudiantes, a diferencia de Chile, que la cobertura de beneficios dependerá exclusivamente del nivel socio-económico de los estudiantes, como también de sus expectativas.

Por otra parte, y como fue mencionado anteriormente, durante los primeros años de la escuela básica en Finlandia, se destina sólo un profesor para todos los sectores de aprendizaje y en los últimos un maestro para cada rama. Los grupo cursos son pequeños, siendo aproximadamente de 24 estudiantes por aula. A diferencia de Chile, que desde el nivel de Educación Parvularia se proveen profesores distintos para determinados sectores de aprendizaje. Paralelamente, en lo que se refiere a estudiantes por aula, en Chile depende de las demandas de las matrículas y de los criterios de cada institución educativa al formar grupo-cursos.

Considerando el currículo Finlandés, se vislumbra una gran relevancia a sectores de aprendizaje que no sólo priorizan aprendizajes teóricos, sino que también prácticos, brindando a sus estudiantes herramientas equitativas tanto teóricas, prácticas, como también de ciencias sociales o de ciencias exactas, incluyendo también religión, arte y música . A diferencia de Chile, cuyo currículo está orientado a las áreas netamente teóricas y cada vez más inclinado a las ciencias exactas, disminuyendo u opacando los horarios para las ciencias sociales, manualidades, música o arte.

En Finlandia, la premisa es: entregar educación de calidad y equitativa basada en un clima educativo favorecedor de aprendizajes, teniendo como cimiento, la creación y mantención de un entorno escolar agradable, incentivador y estimulante. Frente a esto, se destacan la preocupación por las necesidades y características de cada uno de sus estudiantes y las capacidades diferenciadas de ellos/as. Por su parte, Chile en lo que a teoría se refiere, se expone un ideal de educación integral holística, sin embargo; empíricamente estas premisas se ven opacadas por estrategias educativas centradas en la obtención de logros y buenos resultados.

En Finlandia, alrededor de los 16 o 17 años, se imparten dos niveles educativos a los cuales los estudiantes rinden por primera vez (dentro de su sistema educativo) pruebas para ingresar: sea educación profesional básica o bachillerato En ambos niveles, se prolonga aproximadamente por 3 o 4 años. Organizado y garantizado por el municipio, sin ser de carácter obligatorio. Haciendo la analogía con Chile, sería una combinación entre tercero y cuarto (considerando la modalidad: electivo científico/humanista o técnico profesional) de la educación media. Ambos países tienen en común que para ingresar o ser promovido de curso, los estudiantes deben rendir pruebas de ingreso, a pesar de que en Chile su aplicación depende netamente del tipo de establecimiento al cual el/a estudiante desea optar, considerando también la Prueba de Selección Universitaria (PSU) la cual se comprende como obligatoria ante el ingreso a Universidades reconocidas por el Consejo de Rectores de Chile.

En lo que respecta a la formación universitaria, en Finlandia hay 20 universidades del estado, el cual cubre toda la red universitaria y demanda del país, a diferencia de Chile que hay tan sólo existen 25 universidades nacionales pertenecientes al Consejo de Rectores, más todas aquellas universidades de carácter privado, sumadas a aquellos Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales. Cabe mencionar que en ninguno de los dos países la formación universitaria es obligatoria, sin embargo en Finlandia ésta educación es gratuita, a diferencia de Chile; donde el gobierno no es garante, sino que subsidiario, mediante programas de becas parciales (o en pocos casos, totales), préstamos, créditos, etc.

Finalmente, en Chile se dan las dos realidades; en nuestro país es posible encontrar tanto a Corea, como a Finlandia dentro de nuestras aulas, lo que conlleva a diversidades de climas y ambientes en las salas de clases; guardando las proporciones y no con los mismos resultados. No obstante, ambas metodologías son detectadas a diario en nuestras aulas, ya que en nuestro país propende intrínsecamente obtener buenos resultados en las evaluaciones tanto de índole nacional como internacional, más allá del precio a pagar en lo que a relaciones humanas se refiere en torno a los ambientes y climas ideales de aprendizaje.

I.II. Planteamiento del problema y pregunta de investigación

La problematización que sustenta ésta investigación, radica principalmente en el área educativa; considerando los antecedentes previamente expuestos se identifica el siguiente problema: Existen establecimientos educacionales que logran obtener buenos resultados en pruebas estándar, utilizando metodologías y estrategias de aprendizaje que implican una exigencia mayor en torno a expectativas de aprendizaje y por ende, la generación de un clima tenso; pero ¿Estarán verdaderamente vinculados resultados exitosos con climas y ambientes exigentes? A su vez, también existen establecimientos educacionales que obtienen buenos resultados con climas de aula apropiados, sin mayores exigencias que finalmente generan un ambiente propicio para la construcción de aprendizaje, entonces ¿Qué clima será el más adecuado?

Es por lo anterior, que la relevancia radica en el campo educativo debido a los diversos ambientes de aprendizajes y climas escolares generados dentro de las aulas chilenas y paralelamente, cómo éstas se relacionan o influyen en el desarrollo de los aprendizajes. Por tanto, este tipo de investigación podría aportar insumos y datos reales para diversos tipos de establecimientos, de tal forma que puedan generar y aplicar metodologías de enseñanza efectivas y en consecuencia, una formación integral; tomando en cuenta la importancia que tiene la potenciación de ambientes y climas favorecedores para los/as estudiantes en distintos niveles educativos.

Para finalizar y en base a todos los antecedentes y cuestionamientos presentados, se desprende la siguiente pregunta de investigación, que a su vez será el eje de la misma: ¿Cuáles son las representaciones sociales de estudiantes y docentes acerca de los diferentes ambientes y climas de aprendizajes que se generan en distintos establecimientos educativos en pro de la obtención de altos niveles de logros en pruebas estandarizadas?

I.III Justificación

La presente investigación ha sido realizada con el propósito de conocer e interpretar la incidencia que tienen los distintos ambientes y climas de aula generados en torno a la aplicación de pruebas estándar y su relación con los aprendizajes y resultados obtenidos por los niños y niñas de los distintos niveles del sistema educacional Chileno. Paralelamente a esto, averiguando de qué manera los Docentes de Educación Básica y Media, Educadoras de Párvulos y Directivos de establecimientos municipales, particulares subvencionados, pueden motivar, guiar e incentivar a los niños y niñas en el alcance de sus aprendizajes, tanto en el desarrollo intelectual, físico, social, biológico y en el desarrollo de sus potencialidades.

Este tema ha sido abordad porque se considera que deben existir conocimientos tanto por parte de las investigadoras, como también de los docentes y sujetos de investigación, acerca de cómo el ambiente y clima de aprendizaje pueden llegar a incidir de manera positiva o negativa en la adquisición de los resultados esperados por los niños y niñas. Además es importante tener presente que el rol docente es un pilar fundamental a la hora de analizar el tema expuesto, ya que son ellos y ellas los encargados de guiar y liderar las distintas áreas de conocimiento de los niños y niñas, otorgándole el rol protagónico en cada una de las instancias de aprendizaje, entregándoles además un ambiente y clima propicio para el desarrollo de sus capacidades.

Por otro lado se ha desarrollado una exhaustiva búsqueda de la información acorde a las temáticas desarrolladas en la investigación, la cual ha sido organizada en torno a temas y subtemas planteados en los referentes teóricos que serán expuestos en páginas posteriores aludiendo principalmente a lo que respecta a ambiente y clima de aprendizaje, proceso de enseñanza y aprendizaje, convivencia, crecimiento y desarrollo del niño y niña, evaluación, pruebas estandarizadas, rol docente, participación de las familias, entre otros temas que otorgan sustento teórico a la investigación.

En lo que respecta al rol docente, se investiga acerca de cómo este juega un rol fundamental en la formación de los niños y niñas, al ser uno de los actores educativos encargado de guiar, potenciar y liderar cada uno de los aprendizajes. Es por ello que surge importante hacer mención a (Vigotsky, 1988, pp.133) quien argumenta que es posible que dos niños con el mismo nivel evolutivo real, ante situaciones problemáticas que impliquen tareas que lo superen, puedan realizar las mismas con la guía de un maestro, pero que los resultados varían en cada caso.

Ambos niños poseen distintos niveles de edad mental. Surge entonces el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como “la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.(Vigotsky, 1988, p.133) ¿Por qué se

hace mención a esto? principalmente porque todos los niños y niñas poseen un ritmo de aprendizaje, un desarrollo evolutivo individual, distinto al de sus compañeros, por lo tanto el docente es un agente movilizador de estas capacidades en donde su objetivo es emplear distintas estrategias para lograr que al final del camino todos los niños y niñas hayan adquirido los mismos aprendizajes, respetando la profundidad de estos en cada caso.

I.III.I Justificación práctica

Esta investigación es un aporte a una temática que está vigente en todos los centros educativos de nuestro país, siendo relativo a los distintos ambientes y climas de aprendizaje que se generan en las aulas y su relación con los aprendizajes de los niños, el cual ha estado en la palestra desde hace algún tiempo, debido a la gran incidencia que tienen estos en el proceso de enseñanza y formación de los niños y niñas y de su gran importancia en los resultados obtenidos por ellos a la hora de enfrentarse a la evaluación de las pruebas estandarizadas ya sean nacionales o internacionales.

Un ambiente de aprendizaje es un espacio en el que los estudiantes interactúan, bajo condiciones y circunstancias físicas, humanas, sociales y culturales propicias, para generar experiencias de aprendizaje significativo y con sentido. Dichas experiencias son el resultado de actividades y dinámicas propuestas, acompañadas y orientadas por un docente.

Si bien esta investigación no resolverá el problema de ambientes y aprendizajes en los distintos establecimientos investigados, ya que este sería un trabajo que implicaría cambios de paradigmas de los docentes, cambios de pensamientos en la sociedad, así como también de didácticas, de estrategias, entre otros, si estará aportando con dar paso a la reflexión de los distintos integrante de sistema educativo y con esto posibles acciones y generación de estrategias concretas que posibiliten un mejor trabajo de aula, para poder potenciar cada una de las capacidades de los niños y niñas.

En el marco del desarrollo de competencias de los niños y niñas, un ambiente de aprendizaje se encamina a la construcción y apropiación de un saber que pueda ser aplicado en las diferentes situaciones que se le presenten a un individuo en la vida y las diversas acciones que este puede realizar en la sociedad.

Este ambiente debe, por una parte, fomentar el aprendizaje autónomo, dando lugar a que los sujetos asuman la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, por otra parte, generar espacios de interacción entre los estudiantes en los cuales el aprendizaje se construya conjuntamente de manera que se enriquezca la producción de saberes con el trabajo colaborativo y se reconozca la importancia de coordinar las acciones y pensamientos con los demás.

I.III.II. Justificación social

En el área de educación, con esta investigación se pretende que mediante el manejo de distintas estrategias empleadas por los docentes, los niños y niñas de los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media vayan desarrollando su pensamiento crítico y reflexivo y su capacidad de resolución de problemas, para que de esta forma se enfrenten todos con la misma base desde un inicio y así vayan formándose en igualdad de condiciones.

Es sabido que los niños y niñas aprenden mucho en esta etapa, por lo que un elemento fundamental es que los niños y niñas lo hagan de una manera gratificante y en un ambiente saludable y apropiado para que no pierdan la motivación y el interés por cada nuevo aprendizaje.

I.III.III. Justificación ética.

El interés en desarrollar este trabajo se debe al compromiso cada vez más amplio que tiene la escuela, en el sentido de que no sólo debe proporcionar conocimientos, sino también fomentar un conjunto de valores mínimos y deseables para responder a las demandas actuales culturales, políticas, familiares, morales, etc. Ante este panorama, es claro que la tarea de la

escuela es compleja y parte fundamental de ésta, es el docente, pues tiene que dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr los propósitos educativos.

Si los fines que persigue la sociedad han de buscarse a través de la educación y si esto se traduce en generar el desarrollo integral del niño y niña como persona sujeto de derechos, para que pueda desenvolverse socialmente y aportar algo al bienestar común, entonces la ética y la educación están íntimamente unidas.

Si se acepta que la educación es un valor en sí misma y que a la vez debe procurar un conjunto de valores sociales y democráticos deseables, no puede negarse la necesidad de que la enseñanza de contenidos disciplinarios debe orientarse también hacia tales valores. Esto implica que todos los profesores manejen estos enfoques con la consigna de asumirlos, defenderlos y actuar en congruencia con ellos, convirtiéndose en elementos medulares del proceso educativo para el logro u obstáculo de los propósitos educativos. Esto conduce a otro ámbito, el del compromiso ético y social del docente, aspecto que va más allá de la mera transmisión de conocimientos. Es entonces necesario plantearse la pregunta de cómo y hacia dónde debiera orientarse su labor, cuál es el nuevo rol a cumplir ante la comunidad educativa y ante la sociedad.

I.IV. Objetivos

I.IV.I Objetivo general

Conocer e interpretar las distintas representaciones sociales de los sujetos de estudio, acerca de los distintos ambientes y climas educativos que se generan en torno a la aplicación de pruebas estándar y su relación con los rendimientos escolares de los estudiantes de dos establecimientos educativos de Santiago.

I.IV.II Objetivos específicos

- Comprender algunos enfoques clásicos y actuales sobre el clima y el ambiente escolar.
- Reconocer los ambientes y climas escolares en aulas de nivel de Educación Parvularia, Básica y Media.
- Vincular los climas y ambientes con sus resultados escolares.
- Analizar las representaciones sociales de los diferentes sujetos de la investigación acerca del ambiente y clima escolar.
- Relacionar las representaciones sociales de los sujetos sobre el rendimiento escolar

Capítulo II- Marco Teórico

I. Ambiente y clima

Para abordar el siguiente capítulo es necesario considerar que los ambientes y climas de aprendizaje están presentes en la vida escolar desde la primera infancia hasta la adolescencia, teniendo en cuenta que estos deben ser propiciados por el/la docente, intencionada en el acto educativo hacia una obtención de un aprendizaje de calidad, entendiendo que la calidad no se basa solamente en la obtención de resultados y el éxito académico, sino que debe ser integral y considerar la relación entre docente y estudiante, factores familiares, socioculturales y afectivos, relaciones entre pares y con la comunidad educativa, entendiendo al ser humano que aprende como un ser social, afectivo e intelectual que interactúa con el entorno que lo rodea.

I.I Definición del concepto: Ambiente

Para llevar a cabo esta investigación se deben abordar diferentes temáticas y concepciones vinculadas al Ambiente y Clima en el aula y su relación con los aprendizajes desde la primera infancia hasta la adolescencia.

El ambiente es comprendido como aquellos factores físicos, funcionales, temporales y relacionales que influyen en el contexto educativo en el cual se encuentran insertos los y las estudiantes, como también el profesorado y las comunidades educativas de cada institución escolar.

Orientado en la perspectiva de Zubiria (1999), señala cómo el ambiente de aprendizaje promueve y privilegia un tipo de relación entre el alumno , el maestro , el saber y el contexto , a partir de la estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las cuales estarán determinadas por la reflexión que realice el docente sobre las formas de aprender, las condiciones del aprendizaje , las características del aprendiz, la secuenciación de los

contenidos (declarativos, procedimentales y actitudinales), la intencionalidad del acto educativo, los criterios evaluativos y los resultados de este proceso indagativo determinarán las metodología a utilizar. Es entonces que la forma como es entregado el aprendizaje, el contexto en el cual están insertos los actores educativos, las características de estos y el tipo de aprendizaje que se pretende abordar, condicionan las relaciones que el estudiante percibe con el resto de la institución educativa y su disposición para recibir el aprendizaje.

Por otra parte, un contexto de enseñanza y aprendizaje enriquecido, es aquel que considera y reconoce al sujeto integral, perteneciente a un contexto cuyas variables influyen directamente en el proceso de construcción de significados, por tanto las estrategias de diálogo e interacción en un ambiente de aula cada vez más complejo y retador, facilitarán el proceso de articulación, potenciación y desarrollo integral del aprendiz. Es por esto que radica la importancia de ofrecer ambientes de aprendizaje enriquecidos y valorados como tal por la comunidad educativa, ya que dependerá exclusivamente de estos la interacción que tengan los niños, niñas y adolescentes con la institución educativa y los aprendizajes que obtengan.

Otra teoría es la de Postic y Ketele (1994) en donde señalan los aspectos esenciales que se deben tomar en cuenta al diseñar un ambiente de aprendizaje enriquecido: la intencionalidad al abordar la enseñanza, la manera como se organiza la clase, los mecanismos y estrategias de control social, las funciones que desempeñan el docente y el estudiante con respecto ese dominio, el tipo de contenido y la forma de planificarlo, las estrategias de instrucción, las técnicas de motivación, los procedimientos de evaluación y los ambientes de interacción y comunicación. Aquí adquiere mayor protagonismo el docente y la comunidad educativa pues son los responsables de propiciar ambientes que potencien los aprendizajes y la manera de potenciarlos, a través de metodologías innovadoras, desafiantes, formas de planificación sistematizada y esquemática de la clase, un diálogo constante con el estudiante y entre sus pares y una evaluación auténtica y formadora de los contenidos que se pretende abordar.

En relación a esto Biggs (1993) propone un modelo denominado "3 P" (presagio, proceso y producto). En el cual el aprendizaje está centrado en el alumno, demanda comprensión sobre el sujeto que aprende , dado que él es quien toma decisiones y otorga significado a las actividades de aprendizaje que realiza, desde la movilización de sus condiciones personales hasta su encuentro con los entornos institucionales , es decir , exige determinar los contextos de enseñanza y los contextos de aprendizaje que en últimas instancias, determinan los motivos y estrategias desarrolladas para alcanzar los objetivos o metas de aprendizaje. Frente a esto cabe preguntarse entonces, ¿realmente son los estudiantes protagonistas de este proceso de aprendizaje? ¿Están conscientes y son partícipes de las metodologías y estrategias que se utilizan para hacer que el aprendizaje sea adquirido por ellos(as)?

Es por ello que Prosser y Trigwell (1999) afirman que "la forma en que los estudiantes aprenden es esencialmente una mezcla de sus propias razones para el estudio y sus percepciones del ambiente de aprendizaje en el cual interactúan". Dado todo esto es importante señalar la manera cómo entienden los niños, niñas y adolescentes el ambiente de aprendizaje en el cual están insertos y si el sistema educativo actual es capaz de brindarles la oportunidad de interactuar con un ambiente cómodo, enriquecido por sus maestros, sus familias y por ellos mismos para la obtención de aprendizajes y de resultados académicos efectivos y positivos, por lo que de este modo estarían entendiendo el clima del aula como tal, debido a su percepción y conocimiento del ambiente, dándole una significación propia al medio en el cual se desenvuelven.

Por lo tanto, la conjugación del ambiente y del clima, son decisivos en el desenvolvimiento tanto humano, como académico de los estudiantes en su contexto educativo, considerando que el ambiente se relaciona tanto con aspectos físicos (entorno) como psicológicos.

Es por esto y por lo que respecta a esta investigación, que existen establecimientos educacionales que logran obtener buenos resultados con climas de aulas favorecedores, sin mayores exigencias que finalmente generan un ambiente propicio para la construcción de

aprendizajes, ya que han sido los propios actores educativos quienes han construido el significado de su propio ambiente escolar, percibiendo el ambiente como propio y han internalizado la cultura escolar, las estrategias de aprendizaje, el método de enseñanza, el manejo de la clase, la relación dialógica entre maestros, alumnos y comunidad educativa y los factores físicos y afectivos que conforman la institución educativa.

I.I.I Dimensiones de ambiente

Según distintos autores y publicaciones existen cuatro dimensiones diferenciadas y relacionadas entre sí, de las cuales se expone la publicada en la Revista Iberoamericana de Educación Nº 47, (2008, pp 53-54) la que señala que existe una dimensión física que hace referencia a los aspectos materiales del ambiente. Es decir, es el espacio físico (centro educativos, aulas, alrededores, y otros espacios anexos), y sus condiciones estructurales (dimensiones, el tipo de suelo, puertas, ventanas, etc.) también esta dimensión considera los objetos del espacio (materiales, mobiliario, elementos decorativos, etc.) y su organización (formas de distribución del mobiliario y los materiales dentro del espacio). Es decir entonces que la dimensión física abarca todo lo tangible y modificable dentro del centro educativo, a nivel estructural como material.

También existe una dimensión funcional la cual se relaciona con la manera en que se utilizan los espacios, sus diferentes usos y el tipo de actividad para la que están destinados. En relación a la utilización de los espacios, estos pueden ser utilizados por el educando de forma autónoma o bajo la influencia del docente. La polivalencia de esta dimensión permite que se le den diversas funciones que puede asumir un mismo espacio físico. Por último refiriéndose al tipo de actividad que los niños/as pueden realizar en un determinado espacio físico, este adquiere una u otra dimensión funcional. Así entonces se habla de juego centralizador, rincones de aprendizaje, biblioteca de aula o CRA, teatro de títeres, entre otros. Espacios que están destinados en todos los niveles del sistema educativo a la obtención de aprendizajes y a relacionar los contenidos teóricos con la práctica y para explorar y experimentar con los recursos que se tienen al alcance.

A su vez se menciona una dimensión temporal que tiene relación con la organización del tiempo, es decir, a los momentos en que los espacios van a ser utilizados. El tiempo de las diversas experiencias de aprendizajes está relacionado al espacio en el que se realiza cada una de ellas: tiempo en el que se juega en los rincones, de comunicación en los saludos y/o canciones, cuentacuentos, el tiempo de la colación, recreo, trabajo individual y/o en equipo, tiempos libres o experiencias dirigidas. Los docentes deben tener en consideración que la organización del espacio debe estar relacionada con la organización del tiempo y viceversa. Así también esta dimensión hace referencia al ritmo, rápido o moderado, con el que se realiza una clase, es decir, el "tempo", el cual al ser rápido o moderado puede incidir en que los niños/as se sientan relajados o presionados (estresados).

Al llevarlo a la realidad educativa actual se puede decir que los tiempos para cada actividad de aprendizaje están dados de manera muy general, respetando superficialmente los ritmos de aprendizaje de cada estudiante, lo que se da generalmente en educación Básica y Media, en donde existe un horario para cada asignatura y dentro de cada una de ellas, la organización del tiempo y del espacio está dada por el profesor y los estudiantes deben adaptarse a la planificación hecha por el docente, la cual contempla 3 fases: inicio(motivación)- desarrollo- cierre o finalización(metacognición) lo cual supone un determinado tiempo para llevar a cabo cada actividad, que por lo general dura entre 20 a 45 minutos, dependiendo del nivel educativo. En el caso del período de recreación y alimentación, los tiempos son más acotados en relación al tiempo que se les da a las actividades pedagógicas y los espacios que se ocupan muchas veces no tienen una intencionalidad para utilizarse.

Continuando con lo anterior se establece la cuarta dimensión llamada dimensión relacional, esta se refiere a las distintas relaciones que se generan dentro del aula y tienen que ver con las diversas formas de acceso a los espacios (de forma libre o guiada por el docente), las formas y modos en que se establezcan las distintas formas de agruparse (impuestas o consensuadas), la participación y/o rol del profesor en los espacios y en las experiencias que realizan los niños/as (guía, impone, sugiere, observa, participa, no participa, etc.).

Todas estas variables, junto con otras más, son las que conforman una determinada dimensión relacional del ambiente del aula, y es la que va a definir las percepciones que tienen los actores educativos sobre el ambiente que hay y con ello estarán definiendo por sí solo al clima de aula.

I.II Definición del concepto: Clima

Junto con el ambiente, el grupo de investigadoras considera como relevante el clima de aula, ya que este también influiría en cómo se encuentran los estudiantes de los distintos niveles educativos y a su vez también formaría parte del ambiente educativo (en el nivel inicial, básico y medio) en el cual se adquieren los logros de aprendizaje propuestos a nivel nacional e institucional.

Conceptualizando el clima de aula, se puede entender como un "micro-espacio escolar, un escenario educativo donde se desarrollan interacciones, procesos y vivencias que condicionan el desarrollo afectivo, cognitivo y social del estudiante" (Catalán, 2011, pp.84), considerando en sí que la dimensión relacional es determinantes para la creación de un clima propicio para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A su vez las percepciones que tanto estudiantes y profesorado poseen del ambiente en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza- aprendizaje, las relaciones interpersonales que se generan, y el marco en el que se dan dichas relaciones se le denomina "Clima Institucional". Es así que considerando los aspectos propios del clima institucional de la escuela, se habla de "Clima Social Escolar" (Arón, Milicic, 1999).

El clima de aula ha sido definido por diversos autores, entre ellas, está una de las más citadas, planteada en el Documento Valoras UC "Clima Social Escolar" (2008) donde Cere (1993, pp.30) considera al clima como "el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un

peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos". (pp.30). Otra definición es la de Arón y Milicic (1999), quienes lo definen como la percepción que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales. Dichas Percepciones se basarían en la experiencia que la propia persona desarrolla en la interacción.

El grupo de investigadoras considera que el clima no es sólo una conjugación entre las percepciones de los individuos y el contexto, sino que también se determina por las dinámicas que se crean y construyen entre los estudiantes, el equipo educativo, las familias y la comunidad educativa en general. La cual estaría estrechamente ligada en el alcance de los logros de aprendizaje de los niños/as de los diferentes niveles educativos del campo a estudiar (Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media). Es decir, sería la suma de las 4 dimensiones definidas anteriormente más las percepciones que se tiene de ellas.

I.II.I Factores que inciden en un clima educativo

Como se mencionaba en las definiciones anteriores algunos de los factores que influyen en el "Clima Social Educativo" son las diferentes percepciones que poseen los actores educativos que participan en el proceso de enseñanza- aprendizaje de forma directa e indirecta. Por ejemplo percepciones que poseen los estudiantes acerca de situaciones vividas dentro del aula (serían las directas) y condiciones familiares (problemas personales y otras variables) serían las que afectan en este proceso de forma indirecta, sin embargo ambas con igual nivel de importancia, ya que inciden en el aspecto socioemocional de los individuos y sus acciones.

Un clima educativo entonces puede irse hacia dos direcciones determinantes, la primera es como actor favorecedor del proceso de enseñanza- aprendizaje y la segunda es como actor obstaculizador de dicho proceso. Se entiende como clima favorecedor a aquel que facilita el aprendizaje de todos aquellos quienes integran el sistema, ya que se sienten en un estado de equilibrio y bienestar, es decir, agradados, y se desarrollan tanto cognitivamente

como en actitudes, valores, en resumen como una persona integral, confiada de sus capacidades y un sujeto capaz alcanzar objetivos personales y académicos. Y a su vez se entiende como clima obstaculizador de los actores de la comunidad educativa, a los cuales se les genera estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de agotamiento físico (Arón y Milicic, 1999). Estas sensaciones no sólo serían generadas hacia los estudiantes, sino que afecta a profesorado y comunidad educativa en general.

Basado en lo anterior, Arón y Milicic (1999) hacen referencia al hecho de que un clima de aula positivo es aquel donde los sujetos perciben una atmósfera de respeto y cooperación entre pares, al mismo tiempo que percibe preocupación, valoración y apoyo desde los profesores por sus necesidades y características individuales.

Es por esto que cabe mencionar un estudio realizado en un período de dos años por Paredes y Frazer (1992) en el cual se especificó que la percepción de clima escolar por parte de los profesores y estudiantes son similares; concluyendo que aquellas instituciones con un clima social más positivo reportan mejores niveles de rendimiento y menores índices de deserción escolar. Paralelamente, un clima de aula positivo involucra aspectos como las interacciones que se producen en el contexto educativo en su totalidad.

Es decir, que un clima propicio genera mayores y mejores oportunidades de aprendizajes y logros en relación a estos, y por el contrario, un clima negativo genera sentimientos de agotamiento y desgano por aprender, afectando sus posibles logros de aprendizajes.

I.III. Ambientes de aprendizaje

Por otro lado se puede identificar que existen diferentes ambientes de aprendizaje, que tienen su origen y fundamento en diversas disciplinas, y que no solamente la escuela es un agente educador, sino que todos los escenarios con los que interactúa el (la) estudiante educan y son fuente de aprendizaje.

Han surgido "nuevos" escenarios pedagógicos sobrepasando los márgenes de la escuela, iniciados ya desde la década del sesenta en Latinoamérica en contextos de marginación social, explotación económica y dominación política, movimiento liderado por comunidades e instituciones con ideales liberales y emancipadores. (Duarte ,2003)

En la actualidad, el niño, la niña y el/la adolescente enfrentan un mundo lleno de instancias pedagógicas, ya que la escuela se ha visto limitada como único escenario que educa, por lo que también lo hacen los medios de comunicación, la calle, el barrio, las comunidades, en fin todo lo que está dentro del contexto del estudiante, que incluso han influido en la formación de los seres humanos desde antes de que existiera la escuela como institución. Es por ello que Debray (1997) señala que la cultura en la cual estamos insertos como seres humanos tiene un "segmento pedagógico", el cual "evidencia el declive de la hegemonía de la institución escolar en las sociedades contemporáneas, donde los significados de la Pedagogía se habían restringido a lo escolar, olvidándose sus significados complejos y polisémicos referidos a su sentido social y a prácticas sociales históricas muy diversas que le eran propias", por lo que se vuelve a retomar la idea que le da importancia a los contextos en los cuales están insertos los estudiantes, en donde cada actor social que los rodea, les está dando herramientas de aprendizaje, de socialización, para transmitir los saberes de generación en generación, considerando las tradiciones de la comunidad como fuente de aprendizaje.

Volviendo a retomar a la escuela como agente educador, según un estudio realizado por Romero (1997), presenta un análisis del espacio educativo como parte de la esencia de las actividades académicas, las que se realizan a nivel administrativo y de gestión, y aquellas de proyección social. El autor analiza los campos de desarrollo de los actores educativos y la

manera como se relaciona y articula en aquellos campos de desarrollo el espacio educativo y el protagonismo que tiene en la calidad de los aprendizajes y de la educación de manera general, abarcando también las relaciones de poder que otorgan estos espacios educativos, ya que según Romero, no todos los espacios físicos sirven para todos los modelos educativos de las instituciones, cuyo fin es lograr la excelencia académica, y es por eso que los espacios educativos son relevantes para las relaciones que se dan dentro de ellos, lo que genera ambientes diversos dentro de la escuela.

También agrega que los roles de cada actor educativo cambia, ya que la posición del estudiante es asumir la responsabilidad de sus propios procesos de aprendizaje, y la del profesor se convierte en un "participante activo de la comunidad de aprendizaje" porque debe definir y estableces un clima estimulante y motivador intelectualmente, el cual sirve para una toma de decisiones y solución de problemas, le da la posibilidad de mediar a través de preguntas desafiantes, retroalimentar el conocimiento lo que facilita la auto conducción de los aprendizajes de los estudiantes, por lo tanto este no es un cambio que sea solo dentro del aula, sino que se da a nivel de toda la institución educativa y se extiende a la comunidad educativa que coexiste con la escuela, quienes a su vez están educando fuera del aula y generando un ambiente de aprendizaje que se retroalimenta y es cíclico.

Como señala Duarte (2003), el ambiente educativo no es sólo una limitación a las condiciones materiales y de infraestructura, que si bien son necesarias para la implementación del currículo, no son el eje centralizador, ni tampoco lo son las relaciones básicas que se dan entre profesores y estudiantes, sino que más bien son las dinámicas que constituyen los procesos educativos, las experiencias que aporta cada sujeto, las actitudes frente al aprendizaje, las condiciones materiales y socio afectivas, la relación con el entorno y la infraestructura necesaria para concretar algún propósito cultural explícito en toda propuesta educativa.

Por otra parte se puede visualizar a la escuela como una mediadora de la cultura en la cual están insertos los sujetos, y puede concebirse desde tres dimensiones:

La primera es ver a la escuela como un lugar de la ciudad, en donde explica y propone sus fronteras y su localización, que por lo general son fronteras duras y lejanas de la ciudad, como aislada dentro de la urbe, con sus propias costumbres, cultura, organizaciones, como sucede en muchas instituciones escolares hoy en día.

La segunda es ver a la escuela como formación para la ciudad, en donde se le atribuye significado a la institución escolar, y no importa donde esté ubicada y cuál es el territorio que abarca. Aquí la escuela considera a la ciudad como parte de su proyecto educativo, formando en sí misma una pequeña ciudad.

La tercera es ver a la escuela como punto de encuentro, donde todas las visiones y concepciones de la ciudad confluyen en la escuela, se reúnen todos los sectores de la ciudad y exponen sus propias comprensiones de la realidad educativa, entonces se puede decir que "la escuela se ofrece como lugar de transacción hacia la construcción de una ciudad compartida" (Pérgolis, 2000).

Es por ello que estas tres dimensiones pueden coexistir juntas o por separado, y los ambientes educativos pueden ser vistos sólo como contenido, como proyecto que tiene una visión y misión sobre lo que se pretende lograr en la comunidad educativa o como una construcción entre todos los sujetos que conforman la ciudad y se apropian de los saberes y se comparten. Por lo tanto es tarea de las comunidades que coexisten con las escuelas fomentar que estas tres dimensiones se den en estas, y que estén dentro de los proyectos educativos e imaginarios sociales de cada sujeto integrante de estas comunidades.

Se busca entonces redimensionar los ambientes educativos en la escuela, saliendo de los linderos de la infraestructura y lo material, sino que se necesita replantear los proyectos educativos y las maneras de interacción de sus protagonistas, de modo que la escuela se convierta en un sistema "abierto, flexible, dinámico y que facilite la articulación de los

integrantes de la comunidad educativa: maestros, estudiantes, padres, directivos y comunidad en general". Otorgando entonces un ideal de escuela permeable, arraigada a su medio, sin fronteras, y que acepta las vivencias culturales de los individuos y las entrecruza con prácticas democráticas altamente participativas.

Considerando a la escuela entonces como un espacio para la vivencia de la democracia, ésta no se limita a ser sólo un escenario para el diálogo de saberes, sino que también actúa como un espacio para el intercambio de intereses entre pares y entre adultos y estudiantes, también para definir intencionalidades comunes para la escuela y lo que se pretende realizar y para el establecimiento de criterios que puedan consolidar proyectos culturales y sociales, "basados sobre el reconocimiento mutuo en igualdad de oportunidades, en contraste con la búsqueda violenta de la homogeneidad y el igualitarismo (Moreno y Molina, 1993).

Como se ha visto a lo largo del capítulo, los diversos ambientes de aprendizaje que existen pueden hacer la diferencia con respecto a los climas que se den dentro de estos, sean estos obstaculizadores o favorecedores para el aprendizaje de los educandos y en donde todos los actores de la comunidad educativa y de la sociedad en general están involucrados en la construcción de éstos. Dependiendo de los contextos, de las percepciones que tienen los sujetos con respecto a la realidad educativa que los rodea, de las oportunidades que brinda el clima dentro del aula y fuera de ella ya que todo lo que rodea al sujeto educa, provee de información y brinda herramientas para su desarrollo.

II. Procesos Educativos

A continuación se plantean las diversas concepciones y definiciones acerca de los aprendizajes y sus características y cómo estos influyen en el desarrollo cognitivo de los niños, niñas y adolescentes y además de su incidencia en los ambientes de aprendizaje y clima escolar en los cuales participan todos los sujetos involucrados en la comunidad educativa.

Si bien esta investigación trata principalmente sobre el ambiente y clima en aula, no podemos dejar de mencionar que los procesos educativos son imprescindibles para alcanzar logros académicos exitosos, ya que son parte esencial del tema antes mencionado y tal como se observa en el capítulo anterior, la educación en sí consiste en la socialización de las personas por medio de la enseñanza, y para esto es necesario que la retroalimentación de conocimientos desde el docente al educando y viceversa sea en un ambiente y clima de respeto, confianza, escucha atenta, entre otras cualidades.

En el presente capítulo se trataran los temas que componen los procesos educativos, como el proceso de enseñanza aprendizaje, la enseñanza y aprendizaje por sí solas y las metodologías de enseñanza.

II.I Proceso de Enseñanza – Aprendizaje

El ambiente y clima en aula se ve directamente relacionado como se mencionaba en el capítulo anterior con los procesos de enseñanza aprendizaje, ya que para llegar a logros de aprendizajes efectivos es necesario que exista un clima de respeto, de escucha, de retroalimentación entre docente – estudiante y esto es el pilar fundamental en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Este proceso es la vía mediadora esencial para la creación de condiciones para la construcción y apropiación de habilidades, conocimientos, normas y valores, se habla de apropiación ya que la persona cuenta con conocimientos que adquiere desde sus propias

experiencias de vida, gracias a esto modifica según sus necesidades toda la información recibida apropiándose de esta nueva información.

Para lograrlo se debe comprender la dinámica de este proceso docente – educativo siguiendo los pasos correspondientes: (Imagen n°1).

Los objetivos, (¿Para qué enseñar, y para qué aprender?): Esta primera categoría del proceso, representa el elemento orientador de todo acto didáctico, la formación de los logros de aprendizaje, sin dejar de lado el proceso para llegar a estos logros, que es lo más relevante.

Los objetivos se deben enunciar en función de los estudiantes, de lo que deben lograr refiriéndose a los aprendizajes, de sus formas de pensar y sentir, y de la formación de acciones valorativas. Los elementos que constituyen a los objetivos son:

- Habilidades
- Conocimientos
- Acciones valorativas
- Las condiciones en las que ocurrirá esta apropiación (nivel de asimilación, medios a utilizar, entre otros)

El contenido, (¿Qué enseñar y aprender?): Este expresa lo que el estudiante debe construir y apropiar, está expresado en habilidades, conocimientos, desarrollo de la actividad creadora, normas de relación con el medio ambiente y valores. En todo momento del proceso de enseñanza aprendizaje se debe volver a los objetivos a lograr y en función de estos se buscan los contenidos apropiados para la posterior construcción de aprendizajes de los estudiantes.

El método, (¿Cómo enseñar y cómo aprender?): (este punto se detallará en el sub capítulo II.II) El método constituye a las acciones que organiza las actividades del docente y de los estudiantes, al igual que los contenidos, se realiza en función de los objetivos a lograr.

Los medios de enseñanza, (¿Con qué enseñar y aprender?): Se refiere a los recursos a utilizar tanto en espacios, tiempo, como en las herramientas, que apoyarán las actividades del docente y estudiantes para el cumplimiento de los objetivos a lograr.

La evaluación, ¿En qué medida se cumplen los objetivos?: En este momento se valora y comprueba el cumplimiento de los objetivos propuestos y la dirección didáctica de la enseñanza y aprendizaje en sus momentos de orientación y ejecución. Es muy importante fomentar la autoevaluación de los estudiantes y la coevaluación entre estudiantes.

Toda evaluación debe tener un carácter sistemático y procesal, no se puede sólo evaluar los logros de aprendizaje o sólo el proceso, sino que debe ser una evaluación completa tanto formativa y sumativa. En todos los casos debe existir un modelo (pauta, rúbrica, programa, esquemas, etc.) que esté integrado por elementos y relaciones integrales y esenciales de la habilidad objeto de la evaluación. (Se profundizará sobre la Evaluación en el capítulo V)

Entender esta dinámica es muy relevante para un exitoso proceso de enseñanza aprendizaje, ya que da cuenta de la organización y preparación que se debe tener como docente para formar a sus estudiantes, basado en un pensamiento pedagógico.

Cuando se comienza a hablar de un pensamiento pedagógico basado en el proceso de enseñanza – aprendizaje, se hace mención al pedagogo brasileño Paulo Freire, quien fue una figura cimera de este pensamiento.

Y según dice, "El enseñar no existe sin aprender, y con esto quiero decir más de lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. Quiero decir que el enseñar y aprender se van dando de manera tal que por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores (Freire, 2004, pp. 28)

Nos abocamos entonces al proceso de enseñanza aprendizaje, retomando las palabras de Paulo Freire en cuanto a que el enseñar no existe sin aprender, por lo que, el aprendizaje del docente, al enseñar, no se da a través de la rectificación de los errores del estudiante, el aprendizaje del docente se da siempre y cuando este se encuentre con la disposición de aprender y repensar lo pensado, cada vez que los educandos realizan preguntas nuevas, que el docente jamás había percibido, sugerencias, comentarios, etc. El educador debe replantearse sus propios conocimientos y así va aprendiendo. No obstante, el educador nunca debe dejar de prepararse, capacitarse, antes de impartir un cierto contenido

Otras características del método de Freire son su movilidad y capacidad de inclusión Por ser una pedagogía basada en la práctica, está sometida constantemente al cambio, a la evolución dinámica y reformulación. Si el hombre es un ser inacabado, y este ser inacabado es el centro y motor de esta pedagogía, es obvio que el método tendrá que seguir su ritmo de dinamicidad y desarrollo como una constante reformulación.

II.I.I ¿Cómo se define enseñanza?

Primero que todo se debe entender que definir el concepto de enseñanza no es una tarea fácil, ya que esta cuenta con variadas explicaciones y/o definiciones de diversos autores, por ende, este concepto tampoco es exacto y sus autores puede que la describan según sus propios puntos de vistas, sus experiencias, y del uso que se le otorgue al concepto.

Se puede comenzar a definir tomando en cuenta las palabras de Gvirtz y Palamidessi (1998) ya que ellos entienden la enseñanza como una "actividad que busca favorecer el aprendizaje". Por lo que esta genera un tipo de plataforma para facilitar el aprendizaje, lo que significa que ambos conceptos se encuentran directamente relacionados, ya que este proceso de enseñanza sucede para que se produzca una modificación en las personas a las cuales se les aplica la enseñanza, pudiendo de esta manera existir una retroalimentación entre los participantes.

Pero nos encontramos con un concepto que produce una cierta controversia, ya que el autor Fenstermacher (1989) la define como "un acto entre dos o más personas –una de las cuales sabe o es capaz de hacer más que la otra- comprometidas en una relación con el propósito de transmitir conocimiento o habilidades de una a otra". Por lo que se entiende que para el autor la enseñanza sólo en un método para transferir conocimientos y/o habilidades a otra persona, sin que exista un proceso de enriquecimiento mutuo.

Según el autor la dependencia entre la enseñanza y el aprendizaje es una teoría. Para él la relación no es causal. Se trata de una relación semántica donde el significado de la enseñanza depende de diversas maneras de la existencia del concepto de aprendizaje, pero no causalmente. Con esto da a entender que cuando hablamos de que sin enseñanza no hay aprendizajes entramos en un error.

La controversia se encuentra entonces, al momento en que un autor plantea que la enseñanza es la actividad que favorece al aprendizaje, por lo que, asocia ambos conceptos de forma directa, infiriendo que la enseñanza requiere del aprendizaje. Por otro lado, el autor Fenstermacher define la enseñanza como una manera de trasmitir conocimientos a otra persona, por lo que es necesario que siempre hayan dos sujetos para que pueda existir la enseñanza, pero que no necesariamente este concepto se vincularía con el aprendizaje, ya que ambos se pueden dar por sí solos y uno no requiere del otro.

Entonces, ¿Cuál sería la definición correcta?, situándonos netamente al tema en boga de cómo se vincularía el clima y ambiente con los aprendizajes de los estudiantes, es que se debe tomar en cuenta la enseñanza como un proceso que se relaciona directamente con el aprendizaje, ya que si nos situamos en la realidad Chilena, nos encontramos con un documento transversal en los niveles educativos de Chile, El Marco para la buena enseñanza (2008) que plantea el ambiente de aprendizaje como las interacciones que transcurren dentro de la sala de actividades, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí. Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. También aporta en este sentido la creación de un espacio de aprendizaje organizado y

enriquecido, que invite a indagar, compartir y aprender Por lo tanto, al momento de invitar a los estudiantes mediante el ambiente a indagar, compartir y aprender, se crea un espacio de enseñanza, donde dos personas se relacionan entre sí (docente-estudiante) y comparten sus conocimientos, opiniones, ideas, etc. Favoreciendo de esta manera el proceso de enseñanza – aprendizaje.

II.I.II ¿Qué es el Aprendizaje?

Si es que existiese algún sinónimo de la vida, ese sería aprendizaje, ya que en el transcurso de ésta las personas nunca dejan de aprender, cada situación, vivencia y experiencias son aprendizajes. Y como se menciona en el subcapítulo anterior, este concepto se relaciona directamente con la enseñanza, entendiendo que sin enseñanza no hay aprendizaje y viceversa, que fue lo que se detalló en el subcapítulo I, pero, las definiciones de aprendizaje tienen un carácter más sicológico, es más, se habla de que es uno de los conceptos centrales de esta rama. A lo largo de los años ha existido bastante controversia sobre sus diversas valoraciones, por los muchos autores que la definen y la evolución que esta ha tenido a lo largo del siglo XX.

Tomando en cuenta las palabras de J. Bruner (1987) el aprendizaje es el proceso de interacción en el cual una persona obtiene nuevas estructuras cognoscitivas y cambia antiguas ajustándose a las distintas etapas del desarrollo intelectual.

El aprendizaje como proceso interno implica para Bruner cuatro momentos o etapas por las cuales un sujeto aprende:

1. Predisposiciones: Constituyen los motivos internos que mueven al sujeto para iniciar y mantener el proceso de aprendizaje.

2. Exploración de alternativas: Constituyen las estrategias internas que, activadas por la predisposición se mantienen en la búsqueda hasta lograr, mediante distintos ensayos descubrir lo que se buscaba

3. Salto intuitivo: Es un estado, logrado generalmente de manera súbita como resultado del proceso del pensamiento. No es expresable verbalmente, a veces es muy rápido, otras lento, y extendido en el tiempo.

4. Refuerzo: Es el momento en que el que aprende considera valiosos sus hallazgos, válidas sus hipótesis, se corrige y se perfecciona.

Por lo que es importante abordar esta investigación enfocándonos al ámbito educativo, teniendo en cuenta que los cuatro momentos del aprendizaje que plantea Bruner son característicos en la etapa escolar, siendo esta fase trascendental, ya que en el transcurso del tiempo la sociedad ha delegado a las instituciones educativas la formación de los futuros ciudadanos por medio de lo que llamamos aprendizaje de conocimientos, valores y actitudes, que se consideran muy relevantes para la etapa del desarrollo, es por esto que los aprendizajes escolares son trascendentales para el desarrollo de los estudiantes, ya que promueven su socialización como parte de una sociedad y cultura, y además posibilitan su desarrollo personal.

Para entender de mejor manera lo anteriormente mencionado es que se dará una reseña de los diversos enfoques existentes sobre el aprendizaje escolar. Estos son: el "aprendizaje por descubrimiento" desde la perspectiva de Piaget, el "aprendizaje significativo", el "aprender a aprender" y el "aprendizaje en la interacción".

II.I.III. El aprendizaje en la psicología genética

La obra de J. Piaget sobre las teorías de aprendizajes eran enfocadas al ámbito sicológico, no obstante el fin más importante de su obra, fue describir cómo las personas desarrollan su conocimiento, concibiendo así el conocimiento, como el resultado de un proceso de construcción en el que el individuo está constantemente y de manera activa implicado.

El conocimiento es percibido por Piaget como el resultado de un proceso de construcción donde el individuo está implicado directa y activamente, esto quiere decir que el conocimiento no es "absorbido" de forma pasiva del ambiente, no basta con estar expuesto a diversas experiencias para aprender, sino que el conocimiento es construido por cada uno de nosotros, a través de la interacción de nuestras estructuras mentales con el ambiente. Por naturaleza las personas somos activas y buscamos estar en constante interacción con el entorno, esto permite ir construyendo nuestra propia realidad, nuestro conocimiento de lo que nos rodea.

Por lo que el aprendizaje se define relacionando la actividad constructiva que una persona realiza para conocer el objeto de conocimiento de la realidad que lo rodea. El aprendizaje en el ámbito escolar sería entonces la actividad constructiva que realiza el estudiante sobre los contenidos que se imparten en aula, mediante una permanente interacción con los mismos, observando y revelando sus diferentes características, logrando finalmente darles el significado que culturalmente se le atribuye.

Uno de los temas más actuales de la psicología educativa se refiere al desarrollo de las habilidades de pensamiento (aprender a pensar) y de la mediación de las habilidades para aprender (aprender a aprender) de los estudiantes.

Es preponderante en los sistemas educativos fomentar este tipo de habilidades en sus estudiantes, ya que actualmente, los conocimientos se reproducen de una manera muy rápida por lo que se hace difícil estar al día. Más importante que pensar sólo en los contenidos, es

necesario que la escuela promueva habilidades cognitivas en los estudiantes, para que permita un aprendizaje autónomo y de por vida, así también podrán aplicar estos aprendizajes a situaciones y problemas generales y significativos para ellos, no sólo en el ámbito escolar (SEP; Hernández y Sancho, 1993) y (Resnick y Klopfer, 1996) "Aprender a aprender" es un término que hace referencia a la utilización de estrategias cognitivas para alcanzar los aprendizajes deseados. Las estrategias cognitivas (o estrategias de aprendizaje) son definidas como el "conjunto de procedimientos o procesos mentales empleados por una persona en una situación particular de aprendizaje, para facilitar la adquisición de conocimientos" (Mayor; Suengas y González; 1995, pp. 29). La finalidad última de desarrollar este tipo de estrategias es que los alumnos sean capaces de regular sus propios procesos de aprendizaje, es decir, que lleguen a ser autónomos en la construcción y desarrollo de su conocimiento.

En cuanto al aprendizaje en la interacción, destaca con este concepto la relevancia que tiene la relación entre iguales, donde el docente es el que guía el aprendizaje, con la intención de potenciar el desarrollo de los aprendizajes escolares.

Un camino para fomentar el aprendizaje significativo, la socialización y el desarrollo de los estudiantes, es la interacción entre ellos. Esto se define como las conductas interpersonales que se desarrollan a partir de la realización de un fin en común entre estudiantes. La interacción como un recurso para el aprendizaje tiene diversas perspectivas:

Desde la perspectiva socio-constructivista Coll, (1991) la interacción social fomenta el desarrollo del pensamiento lógico y la construcción y apropiación de conocimientos escolares, gracias a una proceso de reorganización cognitivo provocado por el surgimiento de conflictos por su superación. Uno de los ejemplos más conocidos sobre de esta perspectiva son los estudios de Ferreiro y Teberosky (1979) sobre la apropiación de la lengua escrita: en los estudios acerca de la apropiación del sistema de escritura, se advertía cómo, de manera individual, los niños y niñas de cuatro a seis años elaboraban concepciones sobre la lectura y la escritura que a veces entraban en contradicción (conflicto cognitivo), para lo cual se veían obligados a elaborar concepciones más elaboradas y más cercanas a las características formales del sistema de escritura. Estos conflictos cognitivos, motores del desarrollo del

conocimiento, pueden promoverse a través del intercambio colectivo y de las construcciones de los propios conocimientos de los estudiantes y del aprendizaje en interacción.

En el planteamiento de Forman y Cazden (Coll, 1991) basado en las concepciones vigotskyanas, la interacción social es el origen y el motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual, gracias al proceso de interiorización.

El aprendizaje entonces, es la construcción de los conocimientos previos con los adquiridos por medio de la enseñanza, dando cuenta al proceso de enseñanza aprendizaje que es la conclusión del capítulo en su generalidad, ya habiendo comprendido esto, surgen preguntas indagatorias que dan paso al siguiente subcapítulo, como: ¿A qué llamamos metodología de enseñanza?, ¿Qué estrategias se utilizan para llevar a cabo este proceso?

II.II Metodología de Enseñanza

El subcapítulo anterior dejó algunas interrogantes, las cuales deben ser solucionadas para continuar con la investigación y comprender el por qué hay centros educativos que funcionan de distintas maneras para llegar a logros de aprendizajes establecidos por su currículo interno y por el Ministerio de Educación. Cada establecimiento tiene estrategias y metodologías de enseñanza para que sus estudiantes se desempeñen de la mejor forma posible, no obstante, tener una u otra metodología no garantiza logros de aprendizaje satisfactorios, pero, ¿A qué llamamos metodologías de aprendizaje?; Primero que todo se define de forma conceptual la palabra método, esta viene del latín Methodus teniendo su origen en el griego, desglosando esta palabra, metho (meta) y odos (camino). Por lo que se entiende método como el camino para llegar a una meta.

En cuanto a la palabra técnica tiene su origen en el griego technikos y en la latina technicus, que quiere decir relativo al arte o conjunto del proceso de un arte o de una fabricación, por ende técnica es el cómo realizar algo, como llevarlo a cabo.

Por lo que tanto el método como la técnica representarían la forma de conducir un el pensamiento y acciones para así llegar a la meta preestablecida. En sí mismo, ambos conceptos representan la organización del pensamiento y de las acciones para obtener mayor eficacia en lo que se desea realizar, ya que si el pensamiento y las acciones no tuviesen un orden determinado, la mayoría de las veces su resultado sería una pérdida de tiempo y de esfuerzo.

Como consecuencia se entiende el conjunto de procedimientos didácticos y técnicas de enseñanza como lo que se conoce como metodología de enseñanza, que es la que tiene el objetivo de llevar a buen término la acción didáctica, esto quiere decir, poder alcanzar los objetivos de la enseñanza y los de la educación, teniendo un máximo de rendimiento con un mínimo esfuerzo.

La metodología de la enseñanza se debe entender como un medio y no como un fin, por lo que el profesional de la educación debe estar dispuesto a modificarla si fuese necesario y según las necesidades de sus estudiantes, no debe pues convertirse en un esclavo de ella, como si fuese algo sagrado, inamovible, definitivo e inmutable.

De forma más general, la metodología de la enseñanza debe guiar al estudiante a la autoeducación, a ser autónomo, emanciparse de modo intelectual, con esto se quiere decir, tener autonomía de pensamiento, pensar con su propia cabeza.

Tal como dice Nérici (1982) "La metodología didáctica tiene por objeto dirigir el aprendizaje del educando para que este incorpore a su comportamiento normas, actitudes y valores que hagan de él un auténtico ciudadano participante, cuya meta sea el creciente respeto del hombre mismo."

En cuanto a la metodología de la enseñanza y las vías del conocimiento, se entiende que la metodología es el camino que guía al conocimiento, y éste es lo que hace posible la acción consciente del hombre con respecto a su entorno, a la sociedad, a sus semejantes y a sí mismo.

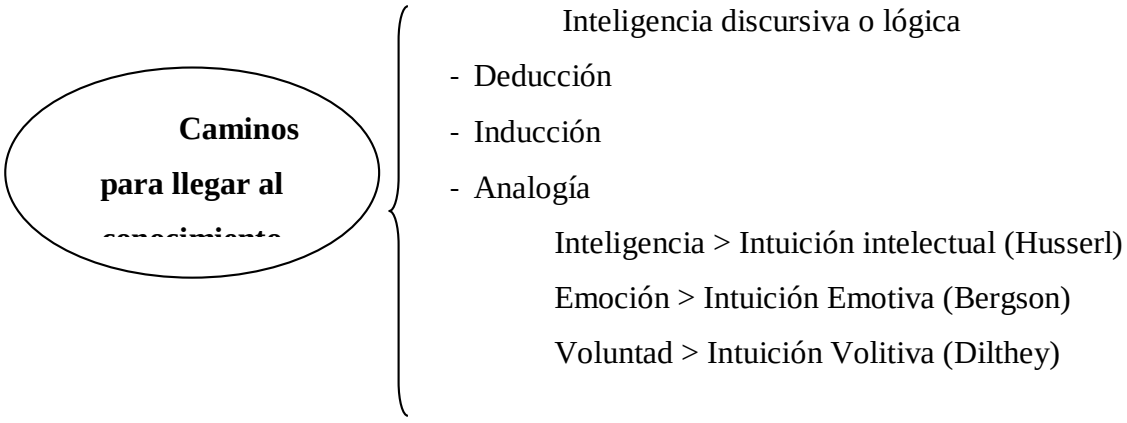
Los individuos transitan continuamente por la senda del conocimiento, siendo este el que entrega al hombre la conciencia del qué, del cómo y el porqué de sus acciones. Éste, a su vez, puede alcanzarse por dos vías principales, que son la inteligencia discursiva o lógica y la intuición.

Según dice el texto Metodología de la Enseñanza de Nérici La inteligencia discursiva o lógica (1982), para alcanzar el conocimiento, tiene que requerir de diversos a intermediarios tales como la hipótesis o argumentación, datos provenientes de la observación de hechos naturales o provocados (experimentos), comparaciones, etc., mientras que la intuición puede llegar al conocimiento en forma directa, sin ayuda de intermediarios, como el acto de la visión, intuición, por otra parte quiere decir visión.

La inteligencia discursiva, a su vez, puede servirse según la circunstancia de tres caminos, que son: la inducción, deducción y analogía.

La intuición también sigue más de una senda para alcanzar el conocimiento: La intuición intelectual, la intuición emotiva y la intuición volitiva.

Por consiguiente, el hombre para alcanzar el conocimiento puede servirse de la inteligencia discursiva y lógica, por intermedio de la inducción, deducción y la analogía, y de la intuición, ya sea intelectual, emotiva o volitiva.



Método deductivo

Este método trata del asunto estudiado desde lo general a lo particular. Donde se extraen conclusiones y consecuencias de información presentada por el docente como conceptos, principios, definiciones o afirmaciones. Este método es el que más se utiliza en la enseñanza tradicional, aun así, es el método menos adecuado para los procesos de aprendizajes en cuanto a estrategias cognoscitivas, creación o síntesis conceptual. Lo más significativo para el educando son los métodos donde ellos deban tener experiencias con el objeto a estudiar y sean participativos, cosa que el método deductivo no posee, pero aún así es válido cuando estos conceptos, definiciones, fórmulas, leyes y principios ya se encuentran asimilados por el estudiante, ya que, a partir de ellos se generan las 'deducciones'. Evita trabajo y ahorra tiempo.

"La deducción determina la marcha de la conducta, de las leyes hacia sus consecuencias, de las causas hacia los efectos, de lo general hacia lo particular" (Gomes; Martins y otras, s.a)

Método inductivo

Este es uno de los métodos más activos por excelencia y el cual ha llevado a mayores descubrimientos científicos, ya que está basado en la experiencia de los individuos con el objeto a estudiar y en la participación en los hechos, este método posibilita la generalización y un razonamiento globalizado.

El método inductivo es el mejor para lograr principios, y a partir de ellos utilizar el método deductivo. Normalmente en las aulas se hace al revés, comienzan con los conceptos y definiciones, haciendo que los estudiantes deduzcan sólo por medio de teoría.

Método analógico o comparativo

"La analogía no es más que una inducción imperfecta, que concluye yendo de lo particular hacia lo particular, en virtud de una semejanza. Es el razonamiento que saca conclusiones en base a semejanzas." (Nérici, S. A., pp. 74)

Cuando los datos que se presentan permiten que se realicen comparaciones que pueden llevar una solución por semejanza, comenzamos a hablar de analogía. Este pensamiento va de lo particular a lo particular. Es muy importante que los niños y niñas de muy pequeños sepan reflexionar.

La analogía para razonar sirve al método científico, ya que es el método que más tiempo perdura y la base de otras formas de razonar, por ende es el más utilizado por el hombre, ya que es con el que nacemos.

La intuición intelectual: El estudio de esta intuición se debe a Husserl, esto consiste en que en que la inteligencia sea capaz de llegar al conocimiento, pero no por procesos lógico-discursivos, sino que por la aprehensión directa de un fenómeno, la inteligencia describiría la esencia.

Esta intuición se da por la aplicación del método fenomenológico, que consta de que las cosas se analizan a través de un proceso de concentración para que de esta manera se pueda ver con mayor claridad el fenómeno. Para que esta intuición se produzca requiere de una vivencia con relación al fenómeno en consideración, requiere de las experiencias vividas por el hombre.

La intuición emotiva

Este estudio se debe a Bergson, que su pensamiento es que el hombre aprende en contacto con la realidad y con las sensaciones y emociones que este contacto provoca. Esta intuición es gracias al contacto directo con el fenómeno de estudio, como se dijo con anterioridad, lo que permite al espíritu aprehender la esencia de dicho fenómeno, mientras que en los cambios se encuentra su esencia, que sólo puede ser captado por la intuición emotiva. Por lo tanto, se entiende que en esta intuición el educando debe entrar en contacto con el objeto a estudiar.

La intuición volitiva

El estudio de la intuición volitiva se debe a Dilthey, que dice que el gran vínculo con el aprendizaje es la voluntad, ya que las personas aprenden cuando algo los motiva, y esto es lo que llamamos intuición volitiva. Este proceso consistiría en que al hombre lo mueve la voluntad, deseo y motivación, para satisfacer este deseo tropieza más de una vez con alguna dificultad, pero por medio de la intuición volitiva aprende de las dificultades, por lo que nace el aprendizaje.

Por lo tanto se entiende, que todos los aprendizajes se van procesando mediante diversos obstáculos que se colocan ante el estudiante, como desafíos a su voluntad. Pero, es muy importante adecuar estos obstáculos a las necesidades y posibilidades que tienen los educandos, con el fin de no frustrarlo con fracasos continuos.

Entendemos entonces, los procesos educativos como un pilar fundamental para alcanzar los diversos logros de aprendizajes, debiendo estar tanto el docente como el educando en constante formación y preparación.

II.III Educación Bancaria

Otra arista de la enseñanza y del aprendizaje se visualiza desde lo que plantea Paulo Freire con respecto a un tipo de educación basado en el traspaso de conocimientos, donde la figura principal de este proceso es el docente y el estudiante toma un rol pasivo frente al aprendizaje y se le considera "alumno", es decir, sin luz, por tanto es quien recibe el conocimiento "depositado" por el maestro.

Para Freire la educación bancaria, es la educación tradicional, o sea el sistema unidireccional y vertical donde la relación entre el maestro y el alumno es nula, debido a que los alumnos son concebidos como depositarios del saber acumulado por parte de los docentes. Así el educador es el que sabe, los educandos los que no saben; el educador es el que piensa, los educandos los objetos pensados; el educador es el que habla, los educandos los que escuchan dócilmente (Freire, 2008: 74). Por eso dice Freire que la educación bancaria es necrófila, pues termina por archivar al hombre, sirviendo para su domesticación y su pasiva adaptación.

La domesticación es cuando se le imponen los saberes al estudiante, quien permanece pasivo, sin manifestar su opinión. El educador es quien sabe y posee los conocimientos. El conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios y a los que se juzgan ignorantes. La ignorancia se encuentra siempre en el otro. Es por esto que educar no va más allá de poner información en los estudiantes, como quien pone monedas en un banco, y cuanto más se llene, serán mejores estudiantes. El aprendizaje es concebido entonces como la memorización mecánica de contenidos con los que son llenados los estudiantes.

Esta forma de aprendizaje lleva a los educandos a vivir una cultura del silencio y no de la palabra, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en un verbalismo alienado y alienante (Freire, 2008: 71), el educador en vez de comunicarse hace comunicados, que el educando memoriza y repite, se da la memoria y no la reflexión en los estudiantes, la ingenuidad y no la criticidad las que se desarrollan en el

estudiante. De esta forma el hombre tiene la ilusión de actuar, sin embargo no hace otra cosa que someterse a los que actúan y convertirse en una parte de ellos.

En cuanto al sistema unidireccional propuesto por la Educación Bancaria, Paulo Freire propone la Educación Problematizadora, la cual niega el anterior, ya que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación tradicional. Con esto se da existencia a una comunicación de ida y vuelta superando la relación educador y estudiante, donde no hay estudiante y educador sino que cada uno se vuelve estudiante-educador y educador-estudiante. De esta manera el educador ya no es solo el que educa, sino aquel que en tanto educa, es educado a través del diálogo con el estudiante, quien al ser educado también educa. Así ambos se transforman en sujetos del proceso en el que crecen juntos pues ahora ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión mediatizados por el mundo (Freire, 2008: 85).

III. Convivencia escolar

A continuación se presentan algunas concepciones y comparaciones entre distintos currículos de algunos países destacados en los cuales se evidencian ciertas características que les permiten abordar los ambientes y climas dentro del aula de una manera que favorezca u obstaculice el proceso educativo y la convivencia e interacción de los sujetos dentro de esta, destacando principalmente las políticas nacionales impulsadas para poner el tema de la convivencia escolar en la discusión a nivel país.

Cuando hablamos de un clima y ambiente de aula que sea favorable para los estudiantes de los diferentes niveles educativos que existen alrededor del mundo, hay que tener en cuenta que no es una simple improvisación de las instituciones y sus actores educativos, sino que es cuestión de coherencia, de tiempo y de constancia, de las relaciones que se establecen entre todos los involucrados, es por esto que no es de menos importancia mencionar la convivencia escolar como uno de los temas que debe tener gran congruencia en el clima y ambiente que se genera en las aulas de los sistemas educativos de países como Finlandia, Corea del Sur y nuestro país, Chile.

III.I Definición del concepto: Convivencia escolar

En Chile la convivencia es entendida como la base para la construcción de ciudadanía, es por esto que se configura como un factor clave en el bienestar social de todas las personas.

La convivencia en el ámbito escolar es, por lo tanto, el fruto de las interrelaciones de todos los miembros de la comunidad escolar, independiente del rol que desempeñen. De allí que todos son, no sólo partícipes de la convivencia, sino que gestores de ésta. Por lo tanto la convivencia es una construcción colectiva y dinámica, sujeta a modificaciones y cambios conforme varían las interrelaciones de los actores en el transcurso del tiempo.

Por su parte la convivencia escolar está directamente relacionada con temáticas como la participación, el fortalecimiento de la comunidad educativa, la calidad del clima escolar y la construcción de un estado democrático, lo que trasciende al sistema educativo como tal.

Por otro lado podemos destacar que la convivencia es la capacidad de las personas de vivir con otras (con-vivir) en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca. Esto implica el reconocimiento y el respeto por la diversidad, la capacidad de las personas de entenderse, de valorarse y aceptarse en las diferencias, en los puntos de vista de otro y de otros.

Convivencia es un aprendizaje, pues se enseña y se aprende a convivir. Por ello, la convivencia escolar toma un rol particular en la relación que se produce en el espacio escolar entre los diversos integrantes de la comunidad educativa: ya sean estudiantes, docentes, directivos, asistentes de la educación, padres, madres y apoderados, sostenedores, entre otros.

Dentro del espacio escolar la convivencia se enseña, se aprende y se refleja en los diversos espacios formativos como: en la cotidianeidad de la sala de clases, sus conversaciones, las salidas a terreno, los recreos, y diversos momentos o espacios en donde se genere una convivencia usual. Por otro lado están los instrumentos de gestión el proyecto educativo institucional (PEI) que cada establecimiento escolar debe poseer, los reglamentos de convivencia, los planes de mejoramiento educativo, entre otros; y en los espacios de constante

participación de los actores como el consejo escolar, consejo de profesores/as, reuniones de padre y/o apoderados, lo que conlleva a una gran responsabilidad de todos los agentes que son parte de la comunidad educativa.

Por lo tanto la relación entre todos estos actores institucionales implica que tanto los niños, niñas, jóvenes y adultos sean considerados participes activos de la convivencia adscribiéndoseles derechos y responsabilidades, tal como plantea la Política de Convivencia Escolar del Ministerio de educación.

La convivencia, entendida así, no se refiere a espacios de esparcimiento, sino que es parte medular del acto educativo, relacionándose con el aprendizaje y la formación de la ciudadanía. En ese sentido, el MINEDUC puntualiza:

"La experiencia nos permite afirmar la relación que existe entre calidad de convivencia y calidad de aprendizajes. Es así que el gran objetivo de lograr una buena calidad de convivencia va a incidir significativamente en la calidad de vida personal y común de los estudiantes, va a ser un factor de primera importancia en la formación para la ciudadanía y va a favorecer las instancias de aprendizaje cognitivo, mejorando logros y resultados." (MINEDUC 2005, p. 185).

III.II Currículo Internacional y nacional

Para conocer cómo se trabaja y se pone en práctica la convivencia escolar en los sistemas educativos, es que tomaremos como eje los siguientes países y sus niveles educativos:

Finlandia

Según la publicación "Educación y Ciencia en Finlandia" del Ministerio de Educación de Finlandia (2008) indica que el elevado nivel cultural y la educación gratuita y de alta calidad son las bases del bienestar de Finlandia, todos los habitantes del país

independientemente del lugar de residencia, de su idioma o posición económica, tienen igualdad de posibilidades de acceder a una educación de calidad desde la primera infancia hasta la educación superior. El objetivo primordial del Gobierno Finlandés es incrementar el nivel de la educación y las competencias de la población hasta situarlos entre los mejores del mundo.

Dentro de lo fundamental del sistema educativo Finlandés es la relación que se establece entre alumno-profesor, ésta es muy cercana, porque no hay más de 20 alumnos por clase. Además no se centran en la memorización, sino en la curiosidad, la creatividad y la experimentación, por lo que se fomenta la educación emocional del niño/a.

Por otra parte los profesores trabajan en grupo, buscan la participación y la retroalimentación de los alumnos. En cuanto a la tipología de clases, lejos de convertirse en una clase magistral fundamentalmente unidireccional, se convierte y emplea un debate abierto donde los profesores fomentan mucho la participación de los alumnos. Los profesores finlandeses trabajan en grupo con sus alumnos, buscando así una mejor retroalimentación y realizando clases participativas, donde el ambiente es relajado y tolerante.

Además es tarea del profesor ir renovando sus clases y sus métodos de enseñanza para atraer la atención de sus alumnos, actualizando y vinculando aquello que enseña en el aula con sucesos reales y formas que motiven a los estudiantes a participar.

El sistema educativo Finlandés consta de la Educación Básica, Educación Secundaria y la Educación Superior. A los niños y niñas menores a la edad de ingreso a Educación básica se les imparte Educación Preescolar el año previo al comienzo de la escolaridad obligatoria.

Educación Preescolar

Es optativa y es deber de los municipios la organización de ésta. Por lo general los niños y niñas comienzan este ciclo a la edad de 6 años y la jornada diaria dura en promedio 4 horas.

Como objetivo se pretende fortalecer las competencias de aprendizaje de los niños y niñas como parte la educación infantil.

Educación Básica

Los niños y niñas comienzan este ciclo a la edad de 7 años. El objetivo de la educación básica es apoyar el desarrollo integral de los alumnos como individuos y miembros éticamente responsables de la sociedad, y proveerlos de los conocimientos y destrezas necesarias. La enseñanza debe promover la civilización y la equidad en la sociedad y así mismo fortalecer las aptitudes de los alumnos para aprender y para desarrollarse a sí mismos durante toda la vida.

En cuanto a las horas de clases, en los dos primeros grados de Educación Básica no se puede superar las 5 horas, y en los restantes grados puede durar hasta 7 horas.

Las asignaturas que se imparten son:

- Lengua materna y literatura
- Idioma extranjero A
- Idioma extranjero B
- Matemáticas
- Medio ambiente
- Biología y geografía
- Física y química
- Higiene
- Religión / Educación ético-filosófica
- Historia y sociedad
- Música
- Artes plásticas
- Manualidades

- Educación física
- Economía doméstica
- Orientación del alumno
- Asignaturas optativas

Por otro lado se destaca que la enseñanza puede realizarse en diversos idiomas, como idioma principal están el Finlandés o el Sueco, pero se puede enseñar en sami, romaní e idioma de señas, dependiendo de sus estudiantes puede impartirse además la enseñanza en otro idioma que sea la lengua materna del alumno o alumna.

Una vez completada la educación básica, el alumno o alumna ha cumplido con la escolaridad obligatoria. La Educación Básica no entrega una titulación, pero otorga competencias para continuar estudios en todos los bachilleratos y escuelas de formación profesional del segundo ciclo.

Educación Secundaria

La educación de segundo ciclo consiste en la educación secundaria superior general o bachillerato y la formación profesional. Ésta a su vez se compone de la formación profesional básica y la complementaria.

En el bachillerato y la formación profesional básica la titulación dura generalmente tres años y otorga competencia general para continuar estudios en las universidades y escuelas superiores. La formación profesional de grado básico proporciona al estudiante la capacidad necesaria para incorporarse a la vida laboral así como la preparación para ejercer independientemente una profesión o desempeñarse como empresario.

La educación secundaria superior proporciona conocimientos y destrezas generales. Una vez completado el ciclo los estudiantes participan en el examen nacional de bachillerato, que otorga el diploma de bachiller.

El ciclo de educación secundaria superior apoya el desarrollo de los estudiantes como miembros equilibrados de la sociedad y les proporciona conocimientos y habilidades necesarios para continuar estudiando.

El requisito de acceso a la educación secundaria superior es el cumplimiento de la educación básica. Luego los estudiantes solicitan plazas en los institutos de educación secundaria superior y los institutos de formación profesional a través del sistema unificado de selección.

Los estudiantes de educación secundaria superior tienen en general de 16 a 19 años. La mayoría de ellos completa sus estudios en tres años. Toda la enseñanza secundaria superior es gratuita para los alumnos o alumnas que son regulares, pero quienes cursan asignaturas aisladas se les puede cobrar arancel.

Educación Superior

La educación superior en Finlandia consiste en dos sectores complementarios: las escuelas superiores profesionales y las universidades. Las escuelas superiores profesionales preparan expertos para la vida laboral e imparten enseñanza. En cambio las universidades hacen investigación científica, implementan la enseñanza y la formación de doctores.

El objetivo de la política de educación superior es satisfacer las necesidades educacionales de la sociedad y producir expertos con un nivel de formación suficientemente elevado para las necesidades del comercio, la industria y los restantes sectores de la sociedad.

En Finlandia tiene gran estima por la profesión docente, constan de un programa de formación de maestros, en donde pueden admitir cada año sólo a una pequeña cantidad de los solicitantes.

Los maestros se educan en universidades y obtienen una titulación universitaria superior. El objetivo de la educación es proporcionar la preparación para desempeñarse independientemente como maestros, instructores y educadores.

Corea del sur

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología destaca la participación de los padres para que puedan tomar el conocimiento necesario y tomar una decisión informada para la educación de sus hijos.

Con el fin de aumentar la participación de los padres en los programas escolares de vigilancia y las políticas de educación y trabajos voluntarios, se fortalece el apoyo a los padres a reuniones, para identificar buenos ejemplos de participación, y así promover este tipo de actividades. Además de eso, varios padres de los programas de formación y los centros de apoyo son capacitados a nivel nacional.

La fórmula del éxito recae en que el sistema Sur Coreano opta por un currículum flexible y a la vez exigente, esto quiere decir que, los/as estudiantes tienen mayor opción de elegir sobre las asignaturas de su preferencia o interés, potenciando a la vez sus aptitudes, talentos y habilidades en dichas ramas del conocimiento.

El sistema educativo de Corea del sur tiene como base la educación primaria, seguido está la escuela media, escuela secundaria y educación universitaria. Los primeros nueve años de escolaridad son obligatorios para todos los niños y niñas de edades entre los 6 y 15 años.

El sistema escolar de Corea del Sur se divide en tres partes:

- la escuela primaria (de 6 a 11 años)
- la escuela media (entre 12 y 14 años)
- la escuela secundaria (de 15 a 17 años)
- la educación universitaria (18 años en adelante)

Educación primaria

La educación primaria en Corea es gratuita y obligatoria desde los 6 años. El periodo se extiende desde el primer grado hasta el sexto grado.

Las asignaturas básicas son:

- Ética
- Lengua coreana
- Matemáticas
- Ciencias
- Estudios sociales
- Educación física
- Música
- Artes

Enseñanza media

- Escuelas

El propósito de las escuelas intermedias es llevar a cabo la educación secundaria de serie en la base de la educación primaria. Desde 1969 no ha habido una limitación de la entrada de la escuela media y todos los que deseen entrar en la escuela media se han asignado a la escuela más cercana a su residencia. Gratis enseñanza media obligatoria se inició en 1985

en las zonas insulares remotas y se ha ampliado a las áreas del condado entre 1992 y 1994. Todas las ciudades en todo el país han adoptado el sistema de educación obligatoria a partir de 2002 que se extendió por todo el país desde 2004.

- Escuelas Secundarias

Educación Secundaria tiene como objetivo principal proporcionar una educación avanzada y básica secundaria basada en la educación secundaria. Las escuelas secundarias se dividen en escuelas generales secundarias, escuelas de formación profesional, y otros (de lenguas extranjeras, el arte, la ciencia y las escuelas secundarias).

Los graduados de las escuelas secundarias, o su equivalente pueden entrar en las escuelas secundarias. La duración de los estudios es de tres años y los estudiantes sufragar los gastos de educación. La admisión a la escuela secundaria que solía ser en base a las calificaciones de un examen de selección, pero ha habido una cierta variación en el proceso de admisión entre las áreas de ecualización aplicada y zonas de no-equiparación desde 1974, cuando la política de estabilización en las escuelas secundarias se puso en funcionamiento. En otras palabras, los solicitantes de las escuelas secundarias vocacionales se les da la oportunidad de elegir su escuela y de ser seleccionado por un examen de selección o con base en el rendimiento en la escuela media, mientras que los solicitantes de las escuelas secundarias generales no se les da la oportunidad de elegir su escuela, pero son asignado a una escuela en su barrio residencial.

Sin embargo, de acuerdo con la revisión de la ley de educación en 1995, hay varias formas de selección, como el reconocimiento de las "actividades escolares registros" donde la vida de tres años de los estudiantes de secundaria se registra, así como la calificación de la prueba de entrada; posteriormente, la elección concedido a los estudiantes se ha ampliado desde 1996.

Escuelas generales secundarias proveen educación secundaria regular. Los estudiantes eligen sus áreas principales en su 11 º grado. En función de sus aptitudes e intereses, de humanidades / ciencias sociales, las ciencias o la formación profesional se ofrecen como opciones. La mayoría, sin embargo, optan por entrar en los campos que les permitan ingresar a la universidad.

Las escuelas secundarias vocacionales ofrecen la educación secundaria general y cursos especializados incluyendo aquellos en los campos de la agricultura, la industria, el comercio, la pesca / marítimo y la economía doméstica. Los gobiernos se esfuerzan por idear medidas para desarrollar y apoyar a las escuelas secundarias de formación profesional y ampliar su papel de la industria se ha convertido en muy científico y altamente sofisticado.

Enfoque de la educación se colocó en ofrecer una variedad de servicios de educación en el lugar de entrenar personal calificado que puedan adaptarse a los rápidos cambios fenómenos de industrialización y la globalización en la década de 1980.

Escuelas de idiomas extranjeros de alto, institutos de ciencias y escuelas superiores de arte fueron establecidos para entrenar a los estudiantes prometedores en los campos respectivos. Con la ayuda del gobierno activo, estas escuelas son capaces de identificar a los alumnos superdotados en un período temprano para maximizar el potencial de los estudiantes".

Educación superior

Las instituciones de educación superior en Corea se dividen en siete categorías: colegios y universidades, universidades industriales, universidades de educación, colegios universitarios, universidades y de difusión por correspondencia, escuelas técnicas, y otras instituciones diversas. Finalidad de la educación universitaria es proporcionar la formación teórica necesaria para el desarrollo de la humanidad, así como la aplicación de estas teorías, así como los estudiantes que cultivan en ciudadanos responsables y productivos. Período de educación es de cuatro a seis años.

El gobierno fija los requisitos mínimos básicos para las universidades con respecto al proceso de selección de estudiantes para promover la independencia y la responsabilidad de las universidades, normalizar el sistema de educación pública, y aliviar la carga de los costos de tutoría privada. Para ampliar la oportunidad de ingreso a la universidad para los estudiantes, las pruebas de papel y lápiz, la aceptación de donaciones de los estudiantes, y el sistema de clasificación de la escuela secundaria están prohibidas con el fin de preservar el principio de la normalización de sistema de educación primaria y secundaria pública y garantizar la imparcialidad en la selección de estudiantes proceso. Las universidades pueden ejercer una autoridad independiente en la utilización de los registros de los estudiantes, los resultados de las pruebas de aptitud académica, la redacción de ensayos, certificados y cartas de recomendación, en términos de tipos de datos que se utilizarán y el peso que se da a tales datos.

La prueba de aptitud escolar consta de cinco áreas: Lenguaje (coreano), matemáticas, lengua extranjera (inglés), de formación de estudios sociales / ciencia / vocacional y personajes de segunda lengua extranjera / chino. Los estudiantes pueden elegir los temas que han de adoptarse en el examen, con base en los principios básicos del Plan de Estudios del séptimo, lo que permite a los estudiantes tomar parte o todas las pruebas en las asignaturas disponibles.

La prueba de aptitud académica para el ingreso a la universidad en el año 2005 ha eliminado las pistas (humanidades, ciencias, artes / educación física), que había estado en vigor hasta 2004. Área de formación profesional vinculadas con currículo avanzado en las escuelas secundarias de formación profesional ha sido recientemente añadido. Elegibilidad para elegir el área de formación profesional, sin embargo, se limita a los estudiantes que han completado 82 unidades o más en el programa de estudios avanzados. Caracteres árabes y chinos, se han añadido a la segunda lista de lenguas extranjeras que ser renombrado como segundo / carácter chino lengua extranjera. Visualmente estudiantes discapacitados son capaces de tomar la prueba usando las herramientas de evaluación de voz.

Fase de aplicación de la universidad se ha dividido en tres métodos: selección especial de selección regular, y de selección adicional, ofreciendo a los estudiantes una oportunidad más amplia para aplicar.

La Universidad Nacional de Educación de Corea fue fundada en 1985 como una institución experimental para el fomento de los maestros. A partir de 1990, todos los candidatos a maestros están obligados a tomar las pruebas de aptitud y personalidad necesarias para elevar la calidad de la formación del profesorado y la calidad de la educación en general.

Colegios universitarios son dos a tres años los programas de post-secundaria y la consecuencia directa de la creciente demanda de mano de obra técnica auxiliar a la rápida industrialización.

Las escuelas profesionales secundarias ubicadas en zonas locales pasaron a colegios universitarios en un intento de ampliar el alcance del apoyo a las universidades locales y capacitar / suministro de profesionales de recursos humanos industrial en los preparativos para el desarrollo industrial localizada. El apoyo financiero se ha centrado en el aumento de estudiantes en los campos de la ciencia y la ingeniería. Se trata de una fusión de los colegios universitarios de dos años anteriores y las escuelas superiores de comercio de 2-3 años. Desde su creación en 1979, el número de colegios universitarios ha crecido a 158 a partir de 2004 con una matrícula de 602 270. Ahora están jugando un importante papel de las instituciones de educación superior a corto plazo. El propósito de la educación junior college es producir técnicos de nivel medio, que puedan contribuir al desarrollo nacional a través de la enseñanza y la investigación de los conocimientos técnicos en todos los ámbitos de la sociedad y cultivar el talento de los estudiantes.

Sus cursos especializados se agrupan en especialidades profesionales como las humanidades y ciencias sociales, ciencias naturales, la ingeniería, las artes y la educación física y los estudios de salud médica que tienen dos o tres años en completarse. Sólo nueve majors incluida la enfermería, la mecánica y la pesca fueron autorizadas a ofrecer tres programas anuales. Los avances en el desarrollo industrial y la más amplia gama de puestos de

trabajo han hecho que la extensión a tres años de aplicación en los campos que se consideren necesarios.

Los graduados de la escuela secundaria o equivalente podrán solicitar a colegios universitarios. La admisión a colegios universitarios se determina sobre la base de los logros académicos, la prueba de rendimiento escolar, y la puntuación principal prueba de acceso. Aproximadamente el 50 por ciento de la cuota de estudiantes de primer año está reservado para los graduados de las escuelas secundarias de formación profesional en los mismos campos, los artesanos calificados por el Sistema Nacional de Certificación, y los trabajadores que satisfacen los requisitos industriales específicos.

Chile

En lo que respecta a nuestro país, el sistema educativo está regido por la Ley General de Educación (ex LOCE), siendo el currículum nacional el documento que estipula los conocimientos, destrezas, habilidades, aptitudes y actitudes que deben conseguir y aprender los estudiantes. Este comprende cuatro niveles:

- Educación Parvularia
- Educación General Básica
- Educación Media
- Educación Superior

Educación Parvularia

Su Marco curricular vigente son las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2001) publicadas por el Ministerio de Educación. Los niveles en los cuales se distribuye son:

- Sala-Cuna. Atiende a los niños(as) de 0 a 2 años, y comprende dos subniveles: Sala-Cuna Menor, donde permanecen durante el primer año de vida; y Sala-Cuna Mayor, para el período entre 1 y 2 años.

- Nivel Medio. Atiende a los niños y niñas que tienen entre 2 y 4 años de edad. También está dividido en dos subniveles, el Menor y el Mayor, que corresponden a las edades 2-3 y 3-4 años respectivamente.

- Nivel Transición. Recibe los niños de 4 a 6 años. Se divide en dos años: Primer Nivel de Transición y Segundo Nivel de Transición, que a su vez atienden a los niños de 4-5 y 5-6 años respectivamente.

Cabe mencionar que el Marco Curricular Legal de la Educación Parvularia, cuenta con 8 Principios pedagógicos fundamentales:

1- Principio de Bienestar: este principio hace referencia a que toda situación educativa debe favorecer para que todo niño(a) se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses de protección, protagonismo, afectividad y cognición, para generar sentimientos de aceptación, confortabilidad, seguridad y plenitud, junto al goce por aprender de acuerdo a las situaciones y a sus características personales. Junto con ello, involucra que los párvulos vayan avanzando paulatina y conscientemente en la identificación de aquellas situaciones que les permiten sentirse integralmente bien, y en su colaboración en ellas.

2- Principio de Actividad: los niños y niñas deben ser efectivamente protagonistas de sus aprendizajes a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación. Lo que implica considerar que los párvulos aprenden actuando (haciendo), sintiendo y pensando, es decir, generando sus experiencias en un contexto en que se les ofrecen oportunidades de aprendizaje según sus posibilidades, con los apoyos pedagógicos necesarios que requiere cada situación, los cuales serán seleccionados y enfatizados por el adulto (educadora).

3- Principio de Singularidad: este principio indica que cada niño y niña, independiente de la etapa de la vida y de desarrollo en que se encuentre, es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje. A su vez la singularidad implica que cada niño(a) aprende con estilos y ritmos de aprendizaje propios.

4- Principio de Potenciación: el proceso de enseñanza- aprendizaje debe generar en los párvulos un sentimiento de confianzas en sus capacidades propias para enfrentar mayores y nuevos desafíos, lo cual fortalece sus potencialidades de forma integral. Esto implica que el niño(a) de forma paulatina tome conciencia de sus propias características, capacidades para contribuir a su medio desde su perspectiva de párvulo.

5- Principio de Relación: las diferentes situaciones de aprendizaje que se le ofrezcan a los párvulos deben favorecer la interacción significativa con otros niños(as) y adultos, como una forma de integración, vinculación afectiva, fuente de aprendizaje que favorezcan las relaciones interpersonales, como así también en pequeños grupos y colectivos mayores, en los cuales los modelos de relación que ofrezcan los adultos juegan un rol importante. El principio anterior involucra reconocer la dimensión social de todo aprendizaje.

6- Principio de Unidad: el niño(a) como personal es alguien totalmente indivisible, es decir, es un ser integral y enfrenta todo aprendizaje de la misma forma, participando con todo su ser en cada experiencia que se le ofrece. Lo que implica lo dificultoso que sería caracterizar un aprendizaje exclusivamente a un ámbito en específico, aunque en el proceso evaluativo se definan ciertos énfasis específicos.

7- Principio de Significado: este principio señala que una situación educativa favorece mejores aprendizajes cuando considera y se relaciona con las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, ya que responde a sus intereses y posee sentido para ellos(as). Esto último implica que para los párvulos las situaciones

educativas cumplen una función que puede ser lúdica, gozosa, sensitiva o práctica, entre otras.

8- Principio de Juego: este principio enfatiza el carácter lúdico que deben tener principalmente las situaciones educativas, ya que el juego forma parte y tiene un sentido fundamental en la vida del niño(a). Mediante el juego, que es básicamente un proceso en sí para los párvulos y no sólo un medio, se abren permanentemente posibilidades para la imaginación, lo gozoso. La creatividad y la libertad.

Los principios mencionados anteriormente deben estar presentes en todo momento del proceso de enseñanza- aprendizaje de los párvulos, en cada uno de ellos radica la importancia de una educación especializada e integral, bajo el alero de un buen ambiente de aprendizaje, favorecedor de ellos.

A su vez, también se desprende de las Bases Curriculares el rol de la familia en donde se menciona: "La familia, considerada en su diversidad, constituye el núcleo central básico en el cual la niña y el niño encuentran sus significados más personales, debiendo el sistema educacional apoyar la labor formativa insustituible que ésta realiza" (pag.13)

En cuanto a los contextos para el aprendizaje se realizan planificaciones en donde se coordina y explicita los principales propósitos de todos los agentes, factores o componentes del currículo.

Además hay tener en consideración que la educadora y los distintos agentes educativos deben velar por que las interacciones que se presentan entre ellos y los niños y niñas para constituir un escenario favorable para el aprendizaje.

Hay algunas condiciones que son particularmente importantes y que se mencionan en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia para crear un clima favorable de interacciones entre los adultos y los niños y niñas: Establecer vínculos afectivos con los niños y niñas, en donde se sientan queridos, seguros y aceptados por los adultos que los rodean,

permitiendo una mejor comunicación con ellos y una mayor apertura para enfrentar las experiencias de aprendizaje.

• Las interacciones entre adultos y niños y niñas deben ser espontáneas y fluidas en un clima de respeto tomando en cuenta las distintas necesidades y modos de ser tanto de los niños y niñas como de los adultos.

• Es tarea del adulto (Educadora-Técnicos en atención al párvulo) velar por las dificultades o problemas que surgen en la convivencia cotidiana con los niños y niñas, para que se resuelvan en un clima de buen trato y no violencia, considerándolos como sujetos de derechos y velando por que éstos sean promovidos, cautelados y respetados por los distintos adultos que forman parte de la comunidad educativa.

Educación Básica

La Educación General Básica tiene una duración de 8 años. Está dividida en dos ciclos; el primer ciclo comprende de 1º a 4º básico; el segundo ciclo de 5º a 8º básico.

El nivel de Educación Básica considera las siguientes asignaturas obligatorias para todos los establecimientos:

- Lenguaje y Comunicación
- Lengua Indígena (Es obligatorio impartir esta asignatura en establecimientos con alto porcentaje de alumnos con ascendencia indígena, de acuerdo a lo establecido en el Articulo Nº5 del Decreto Nº280 de 2009, del Ministerio de Educación)
- Idioma Extranjero (obligatorio a partir de 5 básico)
- Matemática
- Ciencias Naturales
- Historia, Geografía y Ciencias Sociales
- Artes Visuales

- Música
- Educación Física y Salud
- Tecnología
- Orientación
- Religión

Dentro de lo que se destaca en las Bases Curriculares de la Educación General Básica (2013) se establecen orientaciones para el aprendizaje dentro de los cuales se destaca:

- Es fundamental para la Educación Básica lograr que los estudiantes adquieran una disposición positiva hacia el aprendizaje; esto implica desarrollar la curiosidad y el interés por observar y comprender la realidad natural y social que los rodea, aprender a hacerse preguntas, buscar información y utilizar la propia iniciativa para resolver los problemas.

También se hace alusión al trabajo de diferentes dimensiones (afectiva, cognitiva, física, socio-cultural, moral, espiritual, pro actividad y trabajo) dentro de éstas se destacan:

Dimensión afectiva: Apunta al crecimiento y desarrollo personal de los estudiantes a través de la formación de su identidad personal y al mismo tiempo el fortalecimiento de la autoestima y autovalía, valorando el rol de la familia y el sentido de pertenencia y de reflexión sobre sus acciones.

Dimensión cognitiva: Se busca orientar los procesos de conocimiento y comprensión de la realidad para favorecer el desarrollo de la capacidad de análisis, crítica y propositiva frente a diversos problemas y situaciones nuevas para los alumnos/as

Dimensión socio-cultural: Sitúan a la persona como ciudadano democrático, comprometido con su entorno y con sentido de responsabilidad social. Se promueve el desarrollo de estilos de convivencia social basado en el respeto por el otro y la resolución pacífica de problemas.

Educación media

Tiene una duración de 4 años y está compuesta por dos modalidades, la Humanístico-Científica (EMHC) y la Técnico Profesional (EMTP).

Al finalizar este nivel, los alumnos obtienen la Licencia de Educación Media, (LEM), cualquiera sea la modalidad donde hayan realizado sus estudios.

La EMHC se divide en dos ciclos, y comprende asignaturas que constituyen una enseñanza de carácter general. El Primer Ciclo corresponde a los cursos 1° y 2°; el Segundo, a 3° y 4°.

La EMTP está compuesta por 5 ramas, a saber: Comercial, Industrial, Técnica, Agrícola, y Marítima. Además de obtener su LEM una vez finalizados sus estudios, los alumnos pueden acceder al título de Técnico de Nivel Medio en la especialidad que hayan elegido al interior de cada rama. Las especialidades por rama, ofrecidas en establecimientos generalmente separados, son las siguientes:

- Administración y comercio: Secretariado, Contabilidad, Ventas y Administración.
- Alimentación: Elaboración industrial de alimentos, Servicio de alimentación colectiva.
- Confección: Vestuario, Confección textil
- Electricidad: Electricidad, Electrónica, Telecomunicaciones.
- Gráfico: Dibujante técnico, Gráfica.
- Metalmecánico: Construcciones metálicas, Matriceria, Mecánica automotriz, Mecánica de mantenimiento de aeronaves, Mecánica industrial.
- Programas y proyectos sociales: Atención de párvulos, Atención social y cultural.
- Química: Laboratorio químico, Operación de planta química.

Educación superior

El acceso a este nivel tiene como requisito mínimo estar en posesión de la Licencia de Educación Media, obtenida en cualquiera de las modalidades en que se ofrece, además de rendir con éxito las pruebas de selección que las instituciones definen como necesarias. También es considerado el promedio general de calificaciones obtenido durante los cuatro años de la Educación Media.

Existen tres tipos de instituciones de Educación Superior que el Estado reconoce: las universidades, los institutos profesionales (IP) y centro de formación técnica (CFT)

III.II.I Rol docente

Para abordar este tema es imprescindible plantearnos la siguiente interrogante: ¿Cuál es el rol del docente hoy en día?

Hace algunos años se vienen realizando diferentes estudios enfocados a explorar el potencial que tienen los docentes como agentes de transformación social. Como líderes gestores de cambio, como profesionales y emancipadores del currículo. En esta línea se resalta que el profesor trabaja en un mundo que sufre constantemente cambios, "postmoderno"; pocos contradecirían el carácter y las exigencias del trabajo del profesor han cambiado con el paso del tiempo. Para mejor o peor la enseñanza ya no es lo que era hace 20 años atrás.

Los programas curriculares están modificándose constantemente, a medida que van apareciendo más innovaciones van aumentando las presiones por obtener mejores resultados, tanto a nivel interno de los establecimientos como a nivel familiar y de la sociedad. Los padres quieren que los docentes le presten mayor atención a sus hijos y los estudiantes necesitan que los docentes los escuchen y entreguen más tiempo a sus problemas personales. La tarea docente se vuelva cada vez más difusa.

Como señala de la Herrán, la tarea profesional docente conlleva condicionamientos afecto-cognitivos de los más variados tipos: personales, conceptuales, de procedimientos, actitudinales, normativos, etc., que matizan toda clase de contenidos mentales y, por ende la comunicación con los alumnos y los compañeros del equipo docente o educativo. Un/a maestro/a pretende liberarse interiormente de ellos, y no tiene miedo a esa libertad.

En relación a lo expuesto, hay un acuerdo sobre el cambio de sentido y significados que ha ido experimentado el trabajo del docente. Según Hargreaves (2003), dos son las explicaciones más recurrentes a esta problemática: la profesionalización y la intensificación. Los argumentos de un mayor profesionalismo del profesor en cuanto a su rol de maestro, esto está claramente vinculado a los procesos de reforma curricular que se está viviendo en el mundo, lo que les demanda constantemente perfeccionarse y un mayor liderazgo pedagógico en las escuelas.

Finalmente podemos decir que las competencias para los docentes en el siglo XXI deberían estar ligadas al concepto de calidad, equidad y participación de la institución educativa. La formación para los alumnos del siglo XXI, exige a los docentes nuevas competencias, no solamente en sus prácticas pedagógicas, sino que también a nivel de la formación académica que se desarrolla en las universidades.

III.II.II Pilares de la Educación

La convivencia escolar es imprescindible si hablamos de clima y ambiente educativo favorable, pues como se menciona en el Informe a la UNESCO Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, titulado La educación encierra un tesoro (1996), se destacan 4 pilares de la educación entre ellos; aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, dentro de los cuales, se destaca el aprender a vivir juntos para nuestra instigación base, relacionado directamente con la convivencia escolar y el clima y ambiente de aula.

Aprender a vivir juntos

Quiere decir que se debe aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencias, junto con esto realizar proyectos con objetivos en común, y prepararse para resolver conflictos, respetando el pluralismo, mediante la compresión mutua, siempre considerando como bien común por sobre todo la paz.

Aprender a ser: Hace referencia al desarrollo de la propia personalidad, para estar en condiciones de actuar en base a la propia autonomía, el juicio y la responsabilidad personal.

Aprender a conocer: hacer uso de la cultura general para tener la posibilidad de comprender y profundizar en los conocimientos de todas las materias posibles. De la mano el aprender a aprender, aprovechando todas las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

Aprender a hacer: proveer al ser humano de competencias que permitan hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Así mismo se destacan las experiencias sociales que se ofrecen a los jóvenes en el contexto social o nacional.

III.II.III Políticas Públicas de convivencia escolar en Chile

La Política Nacional de convivencia escolar fue promulgada el año 2002 por el Ministerio de Educación y actualizada el año 2011 debido a las nuevas miradas sociales y culturales de nuestra sociedad.

Está dirigida específicamente para los actores y miembros de la comunidad educativa de cada establecimiento, para que se comprometan en la construcción de una convivencia escolar donde todos se sientan bien, no se hagan diferencias ni se discrimine a nadie, donde se respeten las opiniones y que cada integrante sienta que el establecimiento educativo es un lugar propio y no extraño.

El objetivo general que se plantea es:

"Orientar las acciones, iniciativas y programas que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar inclusiva, participativa, solidaria, tolerante, pacífica y respetuosa, en un marco de equidad de género y con enfoque de derechos"

Y dentro de los objetivos específicos se destacan los siguientes:

- Fortalecer la comprensión de la dimensión formativa de la convivencia escolar en todo el sistema educativo, y posicionándola como el componente central de la gestión escolar.
- Fomentar en todos los actores sociales y de la comunidad educativa, una comprensión compartida de la prevención, la resolución pacífica de conflictos y la violencia escolar, junto con el ejercicio de los derechos y deberes de cada uno de los actores.

- Fortalecer la enseñanza de conocimientos, actitudes y valores propuestos en los Objetivos Transversales como los aprendizajes básicos de la convivencia escolar.

En la nueva actualización se mencionan tres criterios básicos para establecer una convivencia escolar:

- La formación de los y las estudiantes, como eje y soporte para la construcción de una convivencia democrática.
- El compromiso y la participación de toda la Comunidad Educativa, y también, de toda la colectividad local (barrio, comuna).
- La inclusión y participación del conjunto de actores e instituciones educativas y del sistema escolar.

A partir de los hitos antes mencionados se demuestra un cambio de enfoque en esta nueva actualización, pues actualmente la Política Nacional de convivencia pone énfasis en la formación del estudiante, por lo que ya no se centra en el estudiante problemático y en la resolución de conflictos como lo hacía en la anterior edición, lo que le otorga un nuevo enfoque pedagógico sustentando en la posibilidad de potenciar al estudiante como sujeto activo del proceso educativo y además alude a la inclusión tanto de la comunidad educativa y local.

En cuanto a las bases legales en los que se sustenta la Política Nacional de Convivencia Escolar se destacan las siguientes normas vigentes.

Normas vigentes

Ley General de Educación- LGE: Se destaca que los y las estudiantes de nuestro país deben alcanzar su pleno desarrollo personal, social, físico e intelectual, en el contexto de valoración de los derechos humanos, la libertar, la diversidad y la paz, para que aprendan a conducir su vida, convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la sociedad.

Artículos de la LGE relacionados directamente con la convivencia escolar:

Art. 9º: Establece que toda la comunidad educativa debe contribuir a la formación y el logro de los aprendizajes de los alumnos, y de asegurar su pleno desarrollo a través de la adhesión al proyecto educativo del establecimiento y las normas de convivencia.

Art. 15º: Establece que los establecimientos educacionales promoverán la participación de los miembros de la comunidad educativa, a través de los centros de alumnos, centro de padres y apoderados, consejo de profesores y consejos escolares.

Marco curricular vigente: Regula lo que se debe enseñar y aprender en todos los establecimientos educativos a lo largo de nuestro país, indicando que todos/as nacemos libre e iguales en dignidad y derechos.

Ejes de la política nacional de convivencia escolar

Los ejes de esta política son aquellas ideas que orientan las estrategias para poner en práctica la convivencia escolar.

- Enfoque formativo de la convivencia escolar

Una institución educativa tiene un enfoque formativo de la convivencia escolar cuando:

1. Provee espacios y herramientas para que los y las estudiantes crezcan y se desarrollen en su autonomía responsablemente

2. A los estudiantes se les enseña a hacer uso de su libertad y responsabilizarse de sus actos.

3. Las y los estudiantes aprender a respetar los derechos de sus compañeros y compañeras, porque saben que gozan de igual dignidad como seres humanos.

4. Las y los estudiantes aprenden a valorar las diferencias, ya que es sólo en relación con el otro que puede construir su individualidad y desarrollar su proyecto de vida.

5. Los adultos de la comunidad educativa asumen como propia la responsabilidad por la formación de los y las estudiantes.

- Participación y compromiso de toda la comunidad educativa

Se afirma como responsabilidad compartida de la comunidad educativa y la sociedad la construcción de la convivencia, siendo una formación integral de todo estudiante. El objetivo de la comunidad educativo es contribuir en la formación y el logro de aprendizaje.

- Los actores de la comunidad educativa como sujetos de derechos y responsabilidades

Se hace referencia al pilar de la educación, aprender a vivir juntos, ya que conlleva convivir con otros y reconocerlo como diferente, considerando la convivencia como un espacio para el aprendizaje y valoración de la diversidad y la pluralidad de las relaciones humanas en diferentes contextos.

Líneas de acción

Líneas estratégicas

Formación/Capacitación: Se expone promover la formación, investigación y la capacitación de la convivencia escolar en las diferentes instituciones que imparten educación y los actores educativos involucrados.

Difusión: Promover orientaciones, estrategias, experiencias, investigaciones y buenas prácticas de convivencia escolar con las diferentes instituciones que imparten educación y los actores educativos involucrados.

Gestión: Promover la articulación y orientación entre los instrumentos, las practicas, estrategias e indicadores que permitan favorecer la de una convivencias escolar que sea participativa, manteniendo un enfoque formativo sujeta a un marco de derechos.

Coordinación intersectorial: Promover instancias y espacio para la participación, articulación y compromiso intersectorial para implementar acciones orientadas a mejorar y favorecer la convivencia escolar en las instituciones escolares.

Responsabilidades sugeridas para los distintos integrantes de la comunidad escolar:

La Política de convivencia escolar menciona que la convivencia escolar es un compromiso de todos y todas los integrantes de la comunidad educativa, por eso se destaca la importancia de precisar las responsabilidades centrales de cada uno en el proceso de implementación de esta política.

PADRES, MADRES Y/O APODERADOS	
RESPONSABILIDAD	COMPROMISO
Asumir el rol primario y protagónico en la responsabilidad por la formación y educación de sus hijos e hijas	❖ Crear alianzas consistentes con los distintos actores y estamentos educativos para asegurar una buena formación y el aprendizaje de convivencia de sus hijos e hijas, tanto dentro como fuera del establecimiento escolar. ❖ Contribuir con sus reflexiones, dichos y acciones al ejercicio cotidiano de una convivencia respetuosa y solidaria entre los miembros de la comunidad educativa.
Acompañar activamente el proceso educativo de sus hijos e hijas	❖ Cautelar y promover el respeto y solidaridad de sus hijos e hijas con y hacia los miembros de la comunidad educativa.

	❖ Conocer, compartir y apoyar el Proyecto Educativo Institucional, las normas y procedimientos disciplinarios del establecimiento escolar. ❖ Participar amplia y organizadamente en la comunidad educativa, haciendo uso de los canales de consulta y apelación institucionales disponibles en caso de observaciones o discrepancias. ❖ Participar activamente en el proceso de elección democrático del centro de Padres, Madres y/o Apoderados.
Conocer el Proyecto Educativo Institucional de su comunidad educativa y reflexionar sobre su contenido, objetivos, normativa, colaboración en su ejecución e implementación.	❖ Contribuir la difusión, análisis y elaboración del Reglamento de Convivencia y Planes de mejoramiento Educativo, atendiendo a los objetivos del Proyecto Educativo Institucional de los establecimientos educacionales y a los canales de participación establecidos. ❖ Respetar las normativas internas del establecimiento escolar

DIRECCIÓN Y EQUIPO DIRECTIVO DEL ESTABLECIMIENTO	
RESPONSABILIDAD	COMPROMISO
Cautelar la vinculación y coherencia entre el Proyecto Educativo Institucional y los instrumentos de gestión escolar, para asegurar que las acciones y estrategias propuestas fortalezcan el carácter formativo y preventivo de la convivencia escolar.	❖ Generar instancias de trabajo y discusión que incorporen a los diversos estamentos de la comunidad educativa en la revisión, actualización y difusión de los instrumentos de gestión escolar. Como ejemplo: Manual de convivencia, Reglamento de Evaluación, Programa de Integración Escolar, Planes de Mejoramiento Educativo, etc.
Establecer las atribuciones y responsabilidades de los integrantes de la comunidad educativa en la participación, toma de decisiones, seguimiento y evaluación de la convivencia escolar.	❖ Definir y difundir las responsabilidades de los miembros de la comunidad educativa en el fortalecimiento de la convivencia escolar. ❖ Coordinar sesiones de trabajo con la comunidad educativa que tengan como finalidad evaluar las responsabilidades establecidas. ❖ Establecer mecanismos de consulta amplia para recoger opiniones de la comunidad educativa tendientes a mejorar la convivencia escolar. ❖ Incentivar la organización y participación de los actores en pro de una convivencia escolar democrática y respetuosa de las diferencias.
Abordar los problemas de convivencia, estimulando un sentido de solidaridad entre los actores de la comunidad educativa y aprender a restablecer las relaciones sociales en un ambiente de sana convivencia.	❖ Definir procedimientos disciplinarios que incluyan el principio de presunción de inocencia de las partes involucradas. ❖ Enfatizar el uso de procedimientos justos, claros y compresibles por todos los miembros de la comunidad educativa. ❖ Proporcionar apoyo al equipo docente para utilizar mecanismos de resolución pacífica de

	conflictos, para favorecer la calidad de la convivencia y de los aprendizajes. ❖ Proporcionar apoyo a los asistentes de la educación para incluir mecanismos de detección y resolución pacífica de conflictos como parte de su trabajo formativo. ❖ Contribuir con sus reflexiones, dichos y acciones al ejercicio cotidiano de una convivencia respetuosa y solidaria entre los miembros de la comunidad educativa.

DOCENTES	
RESPONSABILIDAD	COMPROMISO
crear en el aula un ambiente de trabajo respetuoso y solidario a través de una comunicación franca, directa y afable con los y las estudiantes	❖ Generar y desarrollar estrategias pedagógicas y didácticas innovadoras, atractivas para despertar el interés y la motivación por aprender. ❖ Fomentar estrategias participativas orientadas hacia la formación ciudadana de los y las estudiantes dentro y fuera de la sala de clases.
contribuir a establecer una relación amistosa entre los y las estudiantes y los demás miembros de la comunidad educativa, valorando las diferencias	❖ Contribuir con sus reflexiones, dichos y acciones, al ejercicio cotidiano de una convivencia respetuosa y solidaria con los miembros de la comunidad educativa.

incorporar en las estrategias y actividades de enseñanza un sentido de transcendencia y de responsabilidad ética frente a la vida en sociedad	❖ Generar y desarrollar el sentido de cumplir y hacer bien el trabajo escolar cotidiano como parte de su desarrollo crecimiento personal.

ESTUDIANTES	
RESPONSABILIDAD	COMPROMISO
participar proactiva e informadamente en las diversas oportunidades que la comunidad educativa provea, respetando los valores de la convivencia expuestos en el Proyecto Educativo	❖ Estimular la organización democrática del centro de alumnos e informarse activamente acerca de los canales de participación disponibles para utilizarlos.
Conocer el Proyecto Educativo de su establecimiento escolar y reflexionar sobre sus contenidos, valores y normativas.	❖ Contribuir al desarrollo e implementación del Proyecto Educativo, asumiendo los valores de convivencia expuestos en él. ❖ Reconocer y asumir las consecuencias de los propios actos, sin buscar impunidad ni complicidad en las acciones que perjudiquen a terceros.

Conocer y respetar las normas de convivencia del establecimiento escolar	❖ Utilizar y solicitar canales de comunicación legítimos y continuos con los miembros de la comunidad educativa. ❖ Respetar las normas y aceptar los reglamentos, expresando sus inquietudes o discrepancias en forma respetuosa y en las instancias que correspondan.

ASISTENTES DE LA EDUCACIÓN	
RESPONSABILIDAD	COMPROMISO
Resguardar una convivencia tolerante, respetuosa y solidaria en los espacios y ámbitos educativos que les corresponden.	❖ Contribuir al desarrollo e implementación del Proyecto Educativo, asumiendo los valores de convivencia expuestos en él. ❖ Supervisar el ejercicio de una convivencia respetuosa entre los y las estudiantes, y hacia los miembros de la comunidad educativa, en los diversos espacios físicos y sociales del establecimiento educativo. ❖ Contribuir con sus reflexiones, dichos y acciones, al ejercicio cotidiano de una convivencia respetuosa y solidaria entre los miembros de la comunidad educativa
Resguardar el cumplimiento de la normativa interna del establecimiento en los diversos espacios educativos	❖ Cumplir con rigurosidad las normas y procedimientos instituidos en la comunidad educativa. ❖ Respetar los acuerdos y procedimientos frente a conflictos entre actores de la comunidad educativa.

III.III.IV Participación familiar

A partir de lo anterior cobra importancia el rol de la familia dentro del proceso educativo de los niños, niñas y adolescentes y su inserción en la comunidad escolar.

La familia, es la base de toda sociedad, desde su constitución se establece una de las referencias más trascedentes en la vida de los niños y niñas. Abordar al núcleo familiar como eje de la educación, es una de las conjunciones que día a día toma más relevancia principalmente, en su incorporación al proceso educativo.

Según la Constitución chilena de la república, en el apartado donde se señala a la familia, dice lo siguiente:

"Las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos. La familia es el núcleo fundamental de la sociedad. El Estado reconoce y ampara a los grupos intermedios a través de los cuales se organiza y estructura la sociedad y les garantiza la adecuada autonomía para cumplir sus propios fines específicos".

En la actualidad, la familia se ha ido contextualizando en torno a la realidad de cada núcleo familiar donde su composición es variante y diversa, desde la perspectiva de la inclusión y respeto de las diferentes realidades familiares estableciéndose grupos familiares sanguíneos y no sanguíneos (afines)

La familia se compone de diversos grupos de personas:

- Familia nuclear: Es la que se compone por padre, madre e hijos.
- Familia extensa: Es la familia que se compone de padres e hijos y de parientes tales como abuelos, tíos, primos sanguíneos o afines.
- Familia Monoparental: Es familia que se compone de un solo de los miembros conocidos como jefe de hogar (madre o padre) hijo único o más hijos.
- Familia Ensamblada: Es la familia que se compone de diversos miembros, los que a partir de una madre o padre con hijos ya sea separados o viudos contraen un vínculo afectivo con otra familia de las mismas características. También es considerada, como familia ensamblada a las compuestas sólo por hermanos, por

amigos y todos aquellos que viven juntos ya sea con vínculos sanguíneos y no sanguíneos.

"La familia, considerada en su diversidad, constituye el núcleo central básico en el cual la niña y el niño encuentran sus significados más personales, debiendo el sistema educacional apoyar la labor formativa insustituible que ésta realiza" (MINEDUC, 2001)

La familia, desde la primera infancia, forma parte fundamental de la educación de los niños y niñas, trasciende ya que, al ser el primer agente educativo constituye la base de formación integral de sus hijos/as donde la involucración en el quehacer pedagógico y su participación es fundamental para el aprendizaje y la labor educativa de los Educadores/as en conjunto con la familia.

La Reforma Educativa Chilena, al proponer la participación de los padres y/o apoderados de familias y estudiantes, tiene como base el supuesto de que la familia es experta en la educación de sus hijos y que es por lo tanto, un recurso pedagógico educativo, al manejar la información que puede ser de beneficio para nutrir y complementar la práctica pedagógica del profesorado y que además es una gran red de apoyo para los maestros, con la cual se puede planificar como ejecutar acciones que ayuden a los estudiantes, según lo señalado en la Revista de Educación (1998).

Es de suma importancia la participación de la familia en el proceso educativo de sus hijos, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje es una tarea compartida entre el colegio y esta. La familia como círculo más cercano del niño(a) le entregará los aprendizajes más básicos, en ella se cultivan los valores como la honestidad, el respeto, la solidaridad, el perdón y la empatía. La mayor pobreza para una familia no está en lo material o carencia de alimentación, sino en cómo se cultiva el interés por aprender, lo que determina gran parte de su futuro.

Así mismo, la participación de la familia de forma activa permite la realización de proyecto y de la mejora de la calidad de la educación. También recordando que la familia "educa" y la escuela "enseña" lo cual si ambos se complementan se lograra una persona integral y capaz de incorporarse a la sociedad. La participación permite mejorar los proyectos destinados a mejorar la calidad de la educación, por lo cual es deber de todos aportar en la formación de nuestros niños y niñas, es por esto que según la misma Revista de Educación (1998), la participación es considerada como uno de los pilares de la Democracia y por eso la Reforma Educativa Chilena expresa que las escuelas deben ayudar a la formación de criterios democráticos y participativos de los alumnos, por lo tanto, se abre el espacio para la comunidad y las familias para que el acto de "educar" sea un proceso integral en el que se involucren todos estos estamentos.

Participación familiar dentro del proceso educativo.

La participación de la familia dentro del proceso educativo ha sido un tema que en los últimos años ha arremetido en las discusiones acerca de la mejora de los procesos de aprendizaje de niños, niñas y adolescentes, apuntándose principalmente a que un mayor compromiso y participación de esta en la educación de sus hijos tendría una incidencia positiva en los resultados en términos de formación académica y socio afectiva .Es por ello que en el siguiente apartado se hará una revisión acerca de lo que actualmente señalan las bases teóricas al respecto.

En primer lugar encontramos lo expuesto por la política de participación de padres madres y apoderados en el sistema educativo elaborada por el Ministerio de Educación de Chile el año 2002.

Esta política según sus fundamentos está basada en una visión de la educación como misión común de la institución educativa y el hogar.

En este sentido, la educación desde un pensamiento moderno es vista como formación y promoción de valores y actitudes vitales, que solo sólo puede realizarse plenamente dentro del ámbito de la familia y de la escuela. La familia, como medio natural de desarrollo del hombre, y la escuela, como institución social encargada específicamente de educar. Es así como las acciones por parte de la institución escolar afectan la vida familiar y a su vez las condiciones que se dan dentro del entorno familiar se ven reflejadas en la escuela.

Frente a este panorama lo que aspiraba la elaboración de esta política e que esta interacción tenga lugar en un clima de armonía que asegure, realmente, la unidad del proceso educativo.

Esto con fundamentos avalados desde la Psicología Infantil y de la Adolescencia, la Psicología Social y la Antropología Social. Desde estas diversas disciplinas la necesidad de apoyo que tienen niños, niñas y jóvenes para llegar a conquistar su autonomía, la importancia de las relaciones entre padres e hijos en la formación de la personalidad, y lo decisivo de las influencias sociales en el desarrollo de la mente y del yo, es fundamental por lo cual la escuela se ve necesariamente impulsada a buscar el apoyo y la cooperación inteligente de la familia en la labor educativa

La influencia del hogar en el rendimiento escolar, en el retraso y en las dificultades de adaptación es un hecho. "Aunque la escuela tiene la misión específica de educar y cuenta para ello con los recursos humanos, técnicos y materiales necesarios, el hogar conserva, entre otras, la responsabilidad de mantener a los niños y niñas en un estado de motivación y de receptividad psicológica para el aprendizaje". (MINEDUC, 2002)

Queda en evidencia una consideración entonces del seno familiar como un incidente directo en el desarrollo emocional de su hijos, teniendo la misión y responsabilidad de otorgar las condiciones necesarias para velar por que estos puedan mantener la motivación por aprender, lo cual a su vez influiría positivamente en como ellos afronten el proceso educativo

dentro de la institución escolar. La familia por tanto debe estar informada de los logros así como de las insuficiencias del proceso educativo de sus hijos.

Así también dentro del currículo de la Educación Parvularia, la familia es considerada en su diversidad, constituye el núcleo central básico en el cual la niña y el niño encuentran sus significados más personales, debiendo el sistema educacional apoyar la labor formativa insustituible que ésta realiza. En ella se establecen los primeros y más importantes vínculos afectivos (MINEDUC, 2001). Además es absolutamente innegable reconocer que es a través de esta que la niña y el niño incorporan las pautas y hábitos de su grupo social y cultural, desarrollando los primeros aprendizajes y realizando sus primeras contribuciones como integrantes activos.

La educación Parvularia comparte con la familia la labor educativa, complementando y ampliando las experiencias de desarrollo y aprendizaje, junto con otras instituciones sociales. Por ello es fundamental que se establezcan líneas de trabajo en común y se potencie el esfuerzo educativo que unas y otras realizan en pos de los aprendizajes de los niños y niñas.

Se suma a esto las publicaciones realizadas por Educarchile.cl en donde se enfatiza en declarar que más de treinta años de investigación han demostrado, consistentemente, que la participación de los padres en la escuela mejora el rendimiento académico, la autoestima, el comportamiento y la asistencia a clases de sus hijos/as. "La educación sólo puede realizarse plenamente cuando la familia y la escuela trabajan juntas. La familia, como medio natural de desarrollo del hombre, y la escuela, como institución social encargada específicamente de educar deben cooperar en forma conjunta, a favor, siempre, de niños y jóvenes" (educarchile, 2013) . No se puede dejar de recalcar las últimas palabras de este escrito, pues refiere a lo más importante dentro de todo proceso educativo, los niños y niñas.

Por otra parte la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe en su documento "Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana" citando a Reveco, señala que los primeros educadores de los niños y niñas son las madres y los padres. "El Jardín Infantil, la escuela, y el colegio vienen a continuar y fortalecer con su conocimiento especializado lo que la familia ha iniciado y continúa realizando" (Reveco, 2000). Estas palabras que dedica la autora no dejan de tomar significatividad si se piensa que los niños y niñas conocen el mundo primeramente en el seno familiar y luego al ingresar a la educación formal, toman todo lo aprendido lo comparan con lo nuevo a partir de ello elaboran sus propias visiones y concepciones del mundo y todo lo que lo constituye, entonces si se toma en cuenta lo expuesto y se suma a la gran influencia que tiene el vínculo afectivo de los niños y niñas con sus familias y que mejor que estas y los integrantes de la comunidad educativa puedan compartir, consensuar , conocer los distintas formas de vida , culturas y expectativas que cada una de ellas tengan respecto de los aprendizajes que quieren desarrollar en los niños y niñas y de esta manera poder elaborar estrategias conjuntas que respondan tanto a los intereses de estas como los de la institución.

Como se puede ver en las distintas fuentes citadas, existente un consenso en que la familia no puede ser mirada como algo externo al trabajo educativo que se realiza con los estudiantes, sino como parte de él, y que por tanto la comunicación, valoración y respeto por su rol como primer mediador de los aprendizajes, desde que nacen es irrenunciablemente necesario.

En conclusión, cada proceso educativo que se lleve a cabo ya sea desde un nivel macro (sistema educacional chileno) hasta el nivel micro, no puede estar exento de la participación de la familia, no como apoyo sino como parte fundamental de este, por tanto es deber de todos y cada uno de los actores involucrados poder generar las estrategias necesarias y pertinentes para que esta participación sea informada y real para así favorecer un proceso educativo efectivo, que realmente apunte a las características ,necesidades e interés de los educandos, y con ello pueda otorgarse significatividad al proceso de enseñanza aprendizaje.

IV. Crecimiento y desarrollo.

Durante los capítulos anteriores se han abordado una serie de aristas sobre lo que implica la generación de ambientes y climas más o menos exigentes para los estudiantes en pro de la obtención buenos resultados en las pruebas estandarizadas y las consecuencias que estos tienen sobre ellos, sin embargo hay un componente fundamental que está presente en cada una de ellas y que incide directa e indirectamente en cómo niños y niñas afrontan estas situaciones, puesto que involucra el área biológica, psicológica y social. Es el desarrollo humano, algo ineludible cuando se pretende entender o comprender un fenómeno social, o más específicamente, la conducta humana.

Para entender un poco la importancia de este gran concepto, se hace necesaria la revisión de algunas definiciones planteadas por diferentes autores que a lo largo de la historia han realizado algunas concepciones, han retomado otras, en fin. Aquí se exponen algunas de manera de poder comprender y situar dicho concepto en lo que concierne esta investigación. También es necesario abordar el concepto de crecimiento, pues existe una tendencia a confundir ambos términos, por lo que en una primera instancia se aclararan los alcances y magnitudes de ambos conceptos para luego dedicarnos de lleno a lo que involucra el desarrollo humano.

Desde la perspectiva biológica crecimiento es definido por Moreno y Tres guerras (1996) como un proceso muy complejo de integración continuada de aumento de masa corporal y de diferenciación de tejidos necesarios para que aumente la longitud del esqueleto, cambie la estructura del hueso, aumente la masa muscular necesaria para ello, y que todo ello ocurra de un forma armónica capaz de resultar en un individuo adulto " normal" con la estatura y proporciones típicas de su edad, sexo, raza y población. Como se observa el crecimiento se relaciona netamente con lo físico, lo visible o palpable del ser humano, mientras que el desarrollo humano implica ir más allá, contemplando no solo el aspecto físico sino también otras áreas como son lo biopsicosocial. Es decir todo aquello que involucra al ser humano en interacción con su entorno.

Muchos autores coinciden en que el desarrollo humano representa los cambios sucesivos que van ocurriendo y que mejoran la adaptación global del niño (a) al ambiente, pero este concepto no significa un cambio cualquiera sino que para ser calificado como "evolutivo" debe seguir un patrón lógico y ordenado que sea más complejo y permita la supervivencia.

Desde la teoría biológica, encontramos al autor Arnold Gesell (1880-1961) quien estableció ciertas normas de edad de crecimiento y el cambio conductual en 10 grandes áreas de desarrollo. Fue este autor quien introdujo el concepto de madurez mediante el postulado de que "sólo podía realizarse el aprendizaje si un niño estaba biológicamente listo". (Gesell e Ilg, 1964, Gesell, Ilg y Ames, 1956). Con esto se explicaba que cuando un niño o niña no podía realizar las actividades que se predicen y a una edad específica, "solo necesitaba más tiempo para madurar".

También existen teorías desde lo genético, considerándose más actuales, donde se establece que tanto las características físicas como también muchas de las capacidades y rasgos psicológicos son heredados. Algunos investigadores han señalado que hasta 60% de la variación de la inteligencia dentro de una población se debe a diferencias genéticas. (Hernnstein y Murray, 1994). Aunque no siempre los rasgos genéticos son determinantes de la personalidad y el futuro desarrollo del niño(a), como señalan los teóricos modernos, ya que el ambiente y la experiencia juega un papel importante en el desarrollo de éste. Por ejemplo, si un niño(a) con una predisposición genética como la timidez, no necesariamente se convertirá en un adulto tímido. "La aparición de este rasgo genético dependerá de su ambiente.

Desde las teorías psicoanalíticas que se centran en los cambios evolutivos del yo y en la personalidad, encontramos a algunos autores como Sigmund Freud (1856-1939) y Erik Erikson (1902-1994) quienes abordaron el desarrollo como un proceso discontinuo que está formado por una serie de etapas discretas. Según estos investigadores, en cada etapa de maduración surgen o nacen algunos impulsos, necesidades o conflictos que influyen en cómo se relaciona el niño o la niña con el ambiente que lo rodea. A partir de estas teorías se afirma

que las formas en que el niño(a) satisface sus necesidades en diversas edades marcan la pauta de desarrollo de su personalidad.

Erikson reconoció que la sociedad ha establecido formas de atender las necesidades del niño, pero la maduración sigue determinando cuándo surgirán ciertas dimensiones de la personalidad. También pensaba que el desarrollo es un proceso que dura toda la vida, mientras que para Freud las estructuras básicas de la personalidad infantil se colocan en los primeros 5 años de vida, lo que quiere decir que el desarrollo de la personalidad tiene un período crítico.

También existen postulados desde las teorías conductuales del desarrollo, que son opuestas al continuo: naturaleza-crianza que encontramos en las teorías anteriores. Estas señalan que los cambios evolutivos del comportamiento tienen influencia del ambiente y que los mecanismos fundamentales del desarrollo son los principios del aprendizaje.

Las teorías conductistas se han explicado el desarrollo en diversas áreas. John Watson (1878-1958) analizó la función del condicionamiento clásico en la adquisición de emociones por el niño(a). Skinner por su parte afirmó que los padres influyen en la adquisición del lenguaje por parte de su hijo al aplicar los principios del condicionamiento operante o instrumental, todo esto debido a la observación del comportamiento de los padres cuando los bebés comienzan a balbucear, por lo que reaccionan positivamente, repitiendo los sonidos que emite el bebé y reforzando sus intentos de comunicarse. Los conductistas sostienen que "el significado de las palabras y las reglas gramaticales se aprenden por medio de los mismos principios del reforzamiento".

También sostienen que el desarrollo es un proceso gradual y continuo, que representa cambios cuantitativos a medida que el niño va adquiriendo nuevas habilidades y conductas. Según estos expertos, el niño tiene un papel pasivo en el proceso evolutivo.

En cuanto a las teorías cognoscitivas Jean Piaget (1970) postula que los niños pasaban por una secuencia invariable de etapas, cada una se caracterizaba por formas diferentes de organizar la información e interpretación del mundo.

Piaget dividió el desarrollo cognoscitivo en cuatro etapas: Sensorio motriz, Pre operacional, operaciones concretas y operaciones formales. El aspecto esencial de esta secuencia es el desarrollo del pensamiento simbólico que comienza en la infancia y continúa hasta que los procesos del pensamiento se rigen por los principios de la lógica formal.

Al contrario de las teorías conductistas, Piaget considera el desarrollo como el reflejo de cambios cualitativos en las estructuras cognoscitivas del niño y la niña. Del mismo modo pensaba que todos los niños pasan por estas fases en el mismo orden, pero no necesariamente a la misma edad, por lo que afirma que existe un patrón universal del desarrollo cognoscitivo. Piaget propuso que el desarrollo se realiza mediante la interacción de factores innatos y ambientales, por lo que a medida que el niño madura, tiene acceso a diferentes y nuevas posibilidades que estimulan un desarrollo ulterior y el niño las interpreta a partir de lo que ya conoce, por lo que toma un papel activo en su propio desarrollo.

A partir de la teoría del procesamiento de la información se ofrece otra perspectiva interactiva del desarrollo. Se centra principalmente en cómo se llevan a cabo las funciones mentales. Estos teóricos utilizan la computadora como modelo del pensamiento humano, donde se deben introducir los datos, procesarlos y almacenarlos en la memoria del niño.

Según Miller (1993) los órganos sensoriales reciben información y la transmiten, la que luego es transformada y registrada en la memoria para su recuperación posterior. Para poder lograr un avance cognoscitivo del pensamiento se debe mejorar gradualmente la atención, la memoria y las estrategias con que se adquiere y se utiliza la información, por lo que el desarrollo incluye cambios cuantitativos y cualitativos a su vez, ya que para ser cuantitativos se requiere de un aumento de la información guardada y para ser cualitativos se utilizan nuevas estrategias para almacenar esta información y recuperarla. Los teóricos de este enfoque sostienen que “el desarrollo se origina en la interacción de la información proveniente del entorno y el estado del sistema de procesamiento de la información del niño”. Por consiguiente, su conocimiento y habilidades cognitivas colaboran en la adquisición de nuevos conocimientos.

Por su parte las teorías del aprendizaje social tratan de explicar cómo el niño(a) aprende las diversas conductas sociales, algunas tendencias de agresividad y los comportamientos adecuados a su sexo. Algunos teóricos propusieron que el niño adquiere nuevas conductas a través de la observación y la imitación de lo que ve. Albert Bandura (1986) reformuló este punto de vista, especificando varios factores cognoscitivos que influyen en el proceso del aprendizaje social, señalando que para que el niño imite modelos, "es preciso que sepa procesar y almacenar la información relativa a las conductas sociales, que prevea las consecuencias de ciertas acciones y controle su conducta personal".

Esta teoría señala que el niño construye sus representaciones mentales de su mundo social, es por esto que el niño influye tanto el ambiente como éste en él. Esta interacción entre niño y ambiente es lo que Bandura denomina determinismo recíproco.

Como se puede ver son variadas las concepciones que se han generado a los largo de la historia desde las diversas teorías, sin embargo para los efectos de esta investigación relativa a los ambientes y climas educativos se propone una definición general entendiendo el desarrollo como una serie de cambios sucesivos del ser humano que permiten una adaptación global al ambiente, siguiendo un patrón lógico, complejo y ordenado que permite la supervivencia.

Teniendo esta definición como base y considerando que las edades de los sujetos de estudio de esta investigación (estudiantes) fluctúan principalmente entre los 4 y 18 años , es que se abordaran las principales características del ser humano en este rango etario, esto desde una mirada de la Psicología evolutiva, la cual presenta una relación entre el desarrollo intelectual y los procesos cognitivos que vive el ser humano en interacción con el medio físico y social, que sin duda puede aportar una serie de datos útiles en la búsqueda de comprensión del pensamiento , constructos y conducta de los estudiantes frente a los diferentes ambientes y climas de aprendizaje.

Para comenzar se aborda la etapa comprendida entre la infancia y niñez y luego por consiguiente se presentan los principales rasgos de la siguiente etapa denominada adolescencia. Dichas etapas comprenden el rango etario de los sujetos de estudio en cuestión.

IV.I Desarrollo psicosocial del niño y niña entre 2 y 6 años

Entre los 2 y los 6 años (María José Rodrigo) Piaget señala que el niño y niña pasa por una etapa denominada Etapa pre operacional o de la inteligencia verbal o intuitiva (Piaget, 1970). Al comienzo de este periodo el niño y niña se ve inmerso en una realidad existencial que abarca varios planos: un, mundo físico de objetos y de relaciones entre estos que, en lo esencial ha logrado dominar en el estadio anterior; un medio social constituido por "esos objetos con mente" (Riviere, 1991) que denominamos personas, dotadas de intenciones, metas y deseos con las que también se relaciona. Y por último un mundo interior de representaciones que, a partir de los desarrollos iniciales será el acontecimiento más destacado de su desarrollo en los próximos años.

Es en esta etapa donde se desarrolla la función simbólica, encargada de posibilitar la formación de símbolos mentales que representen objetos, personas o sucesos ausentes. Gracias a ella el niño se puede liberar de: la secuencialidad que impone la acción practica para poder anticipar un resultado; del anclaje en el aquí y ahora propio de la inteligencia practica o sensorio motora; y también de la búsqueda del éxito inmediato de la acción en favor de la búsqueda del conocimiento que esta encierra y todo ello para lanzarle a un mundo de representaciones que utilizan signos , símbolos , imágenes , como sucedáneos de la realidad no presente. La meta final del viaje que se alcanzará en el estadio de las operaciones concretas, será la acción interiorizada reversible y descentrada, organizada en sistemas de conjunto, y que ya constituye una verdadera operación mental. La capacidad de conferir símbolos no se agota en la comprensión del símbolo sino que muy especialmente se manifiesta en su producción. Así el dibujo la imitación y el juego y hasta el lenguaje son todos ellos medios de expresión simbólica.

Mediante el dibujo el niño confiere a sus producciones graficas un sentido de que representan objetos , personas , etc. mucho antes de que sus habilidades motrices le permitan acercarse a un copia del original , niños y niñas ante meros trazos curvos y cerrados , ya " ven" ´personas realizando determinadas acciones . De hecho los niños no dibujan lo que ven, sino lo que sienten y lo que saben, lo que hace al dibujo un instrumento diagnóstico de la inteligencia y de la personalidad del niño

La imitación y juego simbólico son también manifestaciones características de la función simbólica. Según Piaget la imitación interiorizada es un mecanismo básico para la construcción de los significantes. Pero además hoy se sabe que supone una forma de expresión intersubjetiva que sienta las bases para el desarrollo social y comunicativo (Thervarthen y Logotheti, 1989). La imitación en ausencia del modelo es una actividad de acomodación a la realidad, e juego simbólico con su creación de símbolos inventados supone una actividad asimiladora y deformante de la realidad. El juego en su vertiente más individual estimula una gran variedad de actividades mentales como el lenguaje, la memoria, el razonamiento, la imaginación, la creatividad y la planificación. En su vertiente más social, el juego de dramatización o juego de roles contribuyen a desarrollar las habilidades socio cognitivas de los niños, así como a ampliar su conocimiento del mundo social.

También es importante en esta etapa el desarrollo de la atención puesto que esta es un mecanismo de selección perceptiva que asegura la eficacia con que se realiza el procesamiento de información, ya que va guiando donde él bebe o niño debe dirigirse preferentemente (Rodrigo ,1999).

A partir de los 2 años la atención de los niños y niñas va ganando en controlabilidad, adaptabilidad y capacidad planificadora. La apertura de las ventanas temporales va haciéndose cada vez más duradera, lo que indica que la atención del niño se va haciendo cada vez más sostenida. Los niños y niñas de 2 años suelen cambiar cada poco tiempo de actividades, sin embargo hacia los 5 o 6 años pueden mantenerse realizando una misma actividad, preferentemente un juego hasta siete minutos como media.

Junto a un mayor control la atención va ganando en adaptabilidad y flexibilidad ante situaciones o tareas(Pearson y Lane,1990).Esto es fundamental ya que permite optimizar las capacidades cognitivas al emplearlas de acuerdo con las necesidades , propósitos y las metas(cambio criterios para diferenciar elementos o dirigir la mirada hacia otro estimulo).

También existe un cambio en la atención de carácter planificador. Con la edad se puede pensar por adelantado la secuencia de acciones que se van a ejecutar, lo que exige dirigir un atención sucesiva para alcanzar determinadas metas. A los 4 años la atención empieza a tener estas características estratégicas de forma más marcada pues por ejemplo los niños buscan de modo sistemático los juguetes que han perdido en su habitación mirándolos en los lugares donde lo vieron por última vez.

Es así como la atención llega a coordinarse con otros procesos cognitivos como la memoria, el razonamiento y la resolución de problemas, con lo cual contribuye decisivamente a optimizar el procesamiento de la información.

Rodrigo (1999) al respecto señala que las capacidades atencionales se pueden entrenar y potenciar gracias a la interacción con los adultos u otros niños.

Esto último cobra aún más sentido si se observa desde el desarrollo de la personalidad en el ser humano. Desde una visión integral del desarrollo del niño y niña , parte por referirse a estos como participantes activos del mundo social , un mundo que termina al principio en el entorno familiar inmediato y que luego se amplía progresivamente a la escuela y a otros escenarios sociales . En esta diversidad de contextos y a través de las interacciones que mantienen con las otras personas, niños y niñas irán obteniendo las experiencias y la información necesarias para elaborar sus representaciones tanto de ellos mismos como del mundo que les rodea.

En una revisión de las diferentes teorías clásicas la autora (Rodrigo, 1999) realiza un análisis de las coincidencias entre algunos autores que se refieren a dicho constructo como Freud, Erickson y Wallon.

Estos autores coinciden en señalar a los padres y al contexto familiar como modeladores del desarrollo de la personalidad infantil. Es considerando que la forma en que los padres manejan la satisfacción o la restricción de los deseos de sus hijos (Freud) , la forma en que responden a sus conductas exploratorias y a sus iniciativas (Erickson) , la forma en que actúan ante su cabezonería o sus gracias (Wallon) , la forma en que moldean con reforzamientos diferenciales las conductas sociales de sus hijos (aprendizaje social) , son consideradas esenciales en el desarrollo de un carácter más apocado o más omnipotente , más seguro de sí mismo o más cauteloso, más confiado o más inseguro .

Según este punto de vista además, la etapa comprendida entre los 3 y los seis años es considerada crucial para la estructuración de la personalidad infantil. Entre las razones expuestas se señala que esta es una etapa que implica cierta conflictividad en las relaciones cotidianas, la cual tiene que ver en gran parte, con el desarrollo de la propia identidad, el deseo de ser uno mismo y de poner en práctica una autonomía recién adquirida. La imitación de los modelos adultos, la interiorización de las normas y valores y la identificación con los otros significativos parecen ser la forma de resolver los conflictos y tensiones de estos años (Abrigo, 1999).

A medida que se avanza en el desarrollo niños y niñas van accediendo y participando en nuevos contextos y en consecuencia van apareciendo nuevas fuentes de influencia en el desarrollo de la personalidad. Es aquí donde la escuela y familia se convierten en los dos contextos más influyentes de cara a la configuración de la personalidad infantil; los padres; los profesores y el grupo de los iguales se convierten en los agentes sociales más importantes y decisivos durante estos años. En este punto, no se puede dejar de destacar lo relevante que resulta esta información si se toma en cuenta que los sujetos de estudio de esta investigación, están insertos en un contexto en donde la cotidianeidad se vive entre la escuela y el hogar. Según Rodrigo es a través de las interacciones que establecen con todas estas personas que niños y niñas van a ir diversificando sus relaciones y enriqueciendo sus experiencias sociales , obteniendo nuevas informaciones y recibiendo influencias que le permiten consolidar muchos de los aspectos del desarrollo socio personal que habían comenzado a configurarse en los años anteriores. Si se considera esta postura entonces resulta evidente que las interacciones

y vivencias que el niño y niñas tengan ya sea en ambientes y climas altamente exigentes y otros menos, podrían resultar importantes a la hora de la configuración de su personalidad.

Ya desde una mirada más interior también es importante en esta etapa el conocimiento de sí mismo que realiza cada niño y niña , pudiendo ser esta importante a la hora de intentar comprender, las diferentes situaciones en que se ve inserte en diferentes climas y como estos afectan en mayor o menor grado a su autoestima

Basándose en diferentes referentes como Mead, Cooley ,Wallon y Vigotsky (1970) , en los análisis evolutivos más recientes predomina una forma de entender el desarrollo del conocimiento de sí mismo como un proceso de construcción social , el cual se ve íntimamente relacionado con el conocimiento que cada humano elabora a cerca de las otras personas y del mundo social , en el que destaca la importancia de las interacciones sociales y en el que desde los primeros momentos de vida se atribuye un papel activo a la persona . Es aquí cuando entra en juego el desarrollo del auto concepto, el que tiene que ver con la imagen que se tiene sobre uno mismo y se refiera al conjunto de características o atributos que utilizamos para definirnos como individuos y para diferenciarnos de los demás.

Se relaciona con los aspectos cognitivos del sistema del yo e integra el conocimiento que cada persona tiene de sí misma como ser único. Este empieza a definirse durante la primera infancia, aunque son los restantes años de la infancia y la adolescencia las etapas en que conoce una mayor elaboración. A lo largo de la infancia, la firma en que niños y niñas conciben y expresan a su auto concepto varía notablemente de una edad a otra en función tanto del nivel de desarrollo cognitivo alcanzado en cada momento, como de las experiencias sociales.

Una información importante de tener en cuenta al interactuar con los sujetos de estudio que fluctúan entre el tercer y cuarto año de edad, es que inicialmente las descripciones que niñas y niños de 3-4 años realizan de sí mismo suelen basarse en términos simples y globales de tipo de “bueno o malo” “grande o pequeño” no siendo habitual que a estas edades se realicen discriminaciones más finas, . Poco a poco y aun antes de los 6 años el auto concepto

se hace cada vez más complejo , mas diferenciado , articulado e integrador de distintas dimensiones y contenidos , de forma articulado e integrador de distintas dimensiones y contenidos de forma que por ejemplo una niña puede describirse a sí misma como " buena para algunas cosas y mala para otras " . Aun así Rodrigo aclara que si bien es cierto que las descripciones que niños y niñas de edades preescolares hacen de sí mismos abundan los atributos personales externos y observables , especialmente lo relacionado con el aspecto físico y las actividades que realizan habitualmente también es posible en encontrar ciertas características de índole psicológicas en las auto descripciones incluso en niños de 3 años " me gusta jugar con los niño" " casi siempre hago lo que me dicen mis padres" sobre todo cuando se utiliza una metodología menos basada en la producción espontánea y más en el reconocimiento de afirmaciones . En los primeros años los niños y niñas realizan auto descripciones referidas exclusivamente a sí mismos "soy alto" "soy fuerte" y a medida que van creciendo irán haciendo uso cada vez mayor de las comparaciones sociales para llenar de contenido su auto concepto

El conocimiento de sí mismo se completa con una dimensión valorativa y enjuiciadora del yo: en qué medida valoro mis características y competencias, como de satisfecho o insatisfecho, de contenta o descontenta, me siento respecto de cómo soy. Esta visión que cada persona tiene de su propia vida es lo que se conoce como autoestima.

Como señala Palacios (1999) la autoestima es comprensible si no es en relación con las metas que uno se propone y en relación a la importancia que le da a determinados contenidos frente a otros. Así el alumno que aspira a sacar la nota más elevada puede sentirse desgraciado al ser "solo" el segundo de la clase; pero el alumno que estaba seguro de suspender, estará encantando con simplemente aprobar.

La autoestima en este sentido es un producto psicológico que unas veces se acompaña de un signo positivo y otras de uno negativo; cuando la distancia entre los datos de la realidad y nuestras aspiraciones y deseos es corta e inexistente , el sino es positivo , por el contrario cuando percibimos que lo que hemos conseguido o lo que somos capaces de hacer está alejado de nuestras metas e ilusiones , el signo toma un valor negativo .

Tomado de referencia a Harter y Pike (1984) se habla de al menos 4 dominios distintos y relevantes de la autoestima en la etapa de los 2-6 años:

- Competencia física.
- Competencia cognitivo-académica.
- Aceptación por parte de los iguales.
- Y aceptación por parte de los padres.

Conocer la valoración que un niño hace de sí mismo en una de estas facetas no nos asegura conocer la valoración que este siente respecto de las otras facetas. No obstante al mismo tiempo que los niños pueden auto valorase en una serie de facetas distintas van desarrollando una valoración general de sí mismos no ligada a ninguna área de competencia especifica. Según Schaffer (1996), esta autoestima global no parece desarrollarse hasta los 7-8 años, momento en que niños y niñas parecen empezar a ser capaces de autoevaluarse de forma más desligada e independiente de su actuación en situaciones concretas. Momento también en que las evaluaciones de sí mismos comienzan a ser más objetivas. Es importante también mencionar que las principales emociones que presenta el niño en esta etapa son la vergüenza, el orgullo y la culpa. La aparición de estas tiene mucho que ver con el desarrollo del yo y la autoconciencia

La familia como principal contexto de socialización

Hidalgo y Palacios plantean una concepción de la familia como un "sistema de relaciones interpersonales reciprocas". Este no está aislado del mundo que le rodea sino más bien mantiene relaciones con otros contextos importantes para el desarrollo de sus miembros. Al mismo tiempo que unos y otros se encuentran enmarcados dentro de contextos de influencias superiores como el contexto cultural, sometidos a cambios sociales e históricos. A partir de dicha concepción estos autores realizan un análisis acerca de la influencia de los estilos educativos de las familias en el desarrollo de niños y niñas , presentando una planteamiento de Maccoby y Martin(1983) donde existen dos dimensiones básicas del

comportamiento entre padres y madres. Por un lado está el afecto y comunicación donde la diferencia entre unos padres y otros es el tono emocional que preside las relación con sus hijos, de la mayor o menor sintonía que se da entre ellos y del nivel de intercambios y comunicación existentes en su relación. De esta forma hay padres y madres que mantienen unas relaciones cálidas y estrechas con sus hijos e hijas, en las que muestran una gran sensibilidad ante las necesidades de los niños que además les alientan a expresar y verbalizar. En el caso contrario están las relaciones en las que la falta de expresiones de afecto, la frialdad, la hostilidad y la falta de intercambios comunicativos serían las características dominantes.

Por el otro lado está el control y exigencia la cual tiene que ver con las exigencias y disciplinas donde los padres son más o menos exigentes a la hora de plantear las situaciones que supongan un reto para los niños y les requieran cierta dosis de esfuerzo; y en otra arista , si los padres controlan en mayor o menor medida la conducta del niño , si establecen o no normas , si exigen cumplimiento de forma firme y coherente.

Ambos polos descritos, se relacionan en el marco de unas diferencias tanto cuantitativas y cualitativas las que se presentan en forma de un continuum entre ambos. Esta combinación da como resultado la tipología de los estilos educativos.

Esta tipología está compuesta por 4 estilos: democrático, autoritario permisivo y finalmente el estilo negligente. El primero se caracteriza por niveles altos tanto de afecto y comunicación como de control y de exigencias. Los padres y madres mantienen una relación afectuosa y comunicativa con sus hijos , al mismo tiempo que son firmes y exigentes con ellos, además suelen establecer normas que mantiene de forma coherente y a la hora de ejercer el control prefieren las técnicas inductivas basadas en el razonamiento y la explicación y animan a sus hijos a su propia superación , planteando desafíos pertinentes a su edad. Los hijos de estos presentan conductas deseables por la sociedad como alta autoestima, confianza, autocontrol, persistencia, interiorización de valores, competencia social, etc. (Palacios y Moreno 1994).

El estilo autoritario, destaca con altos niveles de control y exigencias pero bajos en afectos y comunicación. Son padres exigentes y propensos a la utilización de prácticas coercitivas para eliminar conductas que no consideran adecuadas para sus hijos, que no consideran intereses de estos y tampoco les hacen participes del establecimiento de normas. Los hijos de estos padres suelen tener baja autoestima, escaso autocontrol, obedientes y sumisos ante un control externo, poco hábiles socialmente y pueden ser agresivos.

El estilo permisivo contempla altos niveles de afecto y comunicación pero ausencia de control y exigencia de madurez. Los hijos se muestran hábiles y vitales sin embargo son inmaduros, les cuesta controlar su impulso y son poco persistentes en las tareas.

Por último el estilo negligente carece tanto de afecto como de preocupación por su rol como padres, son fríos y hacen uso abusivo del control. En este último los hijos presentan problemas de identidad y baja autoestima, les cuesta acatar órdenes y presentan muchas veces insensibilidad ante necesidades ajenas.

A pesar de ello señala Rodrigo (1999) , la concepción actual de la familia insiste en el papel activo del niño en el terreno de los estilos educativos, en tanto que las mismas prácticas educativas pueden producir distintos efectos en niños y niñas de características distintas, a la vez la individualidad psicológica del niño influye con toda probabilidad en la práctica educativas de sus padres.

Los procesos de socialización que se producen dentro del contexto familiar conforman un proceso de construcción conjunta, como un compromiso entre las características de todos los integrantes del sistema familiar y las situación que cada uno vivencia.

IV.III Desarrollo psicológico entre los 6 y los 12 años

Ahora que ya se analizó psicológicamente y evolutivamente a los niños y niñas de 2 a 6 años, es preciso analizar la etapa de la niñez a la adolescencia. Durante esta etapa los niños y niñas razonan de forma más lógica, son menos dependientes de la apariencia perceptiva de

estímulos, poseen una atención más selectiva y una memoria más segura y estratégica, lo que les ayuda y facilita la cantidad y calidad de obtención de conocimientos sobre diversos aspectos de la realidad. Estos logros se traducen en habilidades cotidianas: son niños y niñas que saben orientarse en un recorrido espacial complejo, pueden proporcionar testimonios fieles de acontecimientos pasados, esto debido a la capacidad de razonamiento lógico que comienzan a desarrollar con mayor precisión en esta etapa.

En estos años los niños y niñas, adquieren mayor conciencia de sus puntos fuertes y débiles intelectuales y se puede hacer mención que a diferencia de la etapa anterior los niños y niñas de 6 a 12 años captan en qué consiste pensar y qué diferencia hay entre "pensar bien y pensar mal" (Flavell, 1993, p. 174).

A diferencia de los niños y niñas más pequeños, los niños y niñas a partir de los 6 años despliegan de forma mucho más clara una serie de procedimientos para retener nuevas informaciones y para recuperarlas. A las primeras se las denomina estrategia de almacenamiento, a las segundas, de recuperación. El repaso es la estrategia de almacenamiento más sencilla, cuya utilización se incrementa claramente con la edad, en el siguiente recuadro se explica lo antes mencionado:

Principales estrategias de memoria

- ❖ Estrategias de almacenamiento

- Repaso: repetir el material a recordar

- Organización: agrupar o categorizar semánticamente el material antes de estudiarlo de cara a su memorización.

- Elaboración: identificar un referente común o un significado compartido entre las cosas que se deben recordar.

- Estrategias de recuperación: Procedimiento para recuperar información almacenada, sea en forma intencional (cuando el sujeto sabe con antelación que tendrá que recordar algo) o incidental (cuando no la sabe).

Además se ve incrementada la velocidad y capacidad de procesamiento, la que puede explicarse por un cambio estructural que viven los niños y niñas en esta etapa, lo que aumentaría en este caso sería la cantidad de energía atencional que dispone el niño y niña para procesar la información durante un lapso de tiempo breve, este cambio estructural estaría ligado a la maduración neurológica, donde los niños y niñas aprenden a usar mejor la capacidades básicas que poseen.

Un aspecto importante de considerar en esto es el desarrollo de la personalidad. Hidalgo y Palacios, en un intento por describir este aspecto acuden a la descripción hecha por Freud(1938), los años escolares se corresponden con el periodo de latencia, una etapa de relativa tranquilidad que se sitúa entre la sexualidad pre genital infantil (donde ocurre el fortalecimiento del súper-yo, disminuyen las pulsiones sexuales y los deseos hostiles, las relaciones con otros son más tranquilas, cálidas y afectuosas) y la sexualidad genital (reaparecen las pulsiones sexuales, una nueva etapa de conflictividad, tensión y agitaciones en el ámbito socio-personal) que aparecerá en la pubertad.

Por otro lado en esta etapa los niños y niñas siguen avanzando en la construcción del conocimiento del propio yo; paralelamente, se producen también importantes cambios en la valoración que hacen de sí mismos. No obstante, el desarrollo del auto-concepto dista de ser homogéneo desde los 6 a los 12 años, siendo posible distinguir dos tramos evolutivos diferentes dentro de esos márgenes de edad:

- Entre los 6 y 8 años se asiste a la consolidación de algo que ya estaba apuntando antes de los 6 años: la tendencia a hacer discriminaciones cada vez más finas en la descripción de uno mismo; estas implican en gran medida comparaciones con uno mismo en las que frecuentemente se utilizan contraposiciones y contraste del tipo todo o nada, en las que el propio yo es el

principal elemento de referencia, pero explorando cada vez más los contenidos internos y de naturaleza sicológica.

- Entre los 8 y los 12 años, las relaciones interpersonales y las comparaciones con otros niños y niñas se irán haciendo predominantes, reapareciendo el yo como espejo de la imagen de nosotros mismos obtenemos en la vida y los intercambios sociales.

La autoestima. Dimensiones, evolución y determinantes

La autoestima se refiere a la evaluación de sí mismos, es decir, a cómo valora cada persona sus propias capacidades y competencias. También se señala que la autoestima es un contenido psicológico multidimensional, siendo posible diferenciar entre distintos dominios conductuales que pueden tener valoraciones distintas por parte del mismo sujeto. En esta etapa se destacan dos dimensiones de la autoestima: la autoestima en relación con el aspecto físico y la relativa a la competencia o destrezas físicas (Harter, 1983). Además de la autoestima física, durante los años escolares son igualmente importantes las dimensiones relacionadas con la competencia académica (que se diversifica ahora en función de los distintos contenidos escolares) y la competencia social (que incluye relaciones con los padres, con otros adultos y con sus pares).

En cuanto a los determinantes de la autoestima, las prácticas educativas familiares tienen una influencia decisiva en el desarrollo de una autoestima más o menos positiva. En general son los padres y madres con estilos educativos democráticos, caracterizado por una clara y razonada delimitación de las normas, por un nivel de exigencias alto pero adecuado a las posibilidades de cada niño y niña y por mantener sus relaciones cálidas y afectuosas, basadas en el dialogo constante, el respeto y la aceptación mutua, los que parecen promover una autoestima más elevada en sus hijos e hijas.

IV.IV Desarrollo psicosocial del adolescente entre 12 y 21 años

La adolescencia suele entenderse como una etapa extendida por lo general desde los 12- 13 años hasta aproximadamente el final de la segunda década de vida. Se trata de una etapa de transición en la que ya no se es niño o niña, pero en la que aún no se tiene el status de adulto. Erikson ya en 1968 denominaba a esta etapa una "moratoria social", un compás de espera que la sociedad da a sus miembros jóvenes mientras se preparan para ejercer los roles adultos.

En occidente desde principios del siglo XXI, se ha caracterizado a los adolescentes con ciertas características como estar aún en el sistema escolar o en algún otro contexto de aprendizaje profesional o en búsqueda de un empleo esta; depender aún de sus padres o viviendo con ellos, por estar en una transición entre un sistema de apego centrado mayormente en la familia a uno centrado en el grupo de iguales; sentirse miembros de una cultura de edad que se caracteriza por tener sus propias modas y hábitos, su propio estilo de vida, sus propios valores; por tener preocupaciones e inquietudes que no son ya las de la infancia , pero que todavía no coinciden con las del adulto; entre otros.

Esta etapa de la vida se caracteriza como se ha visto por una serie de cambios que sufre el niño y niñas en su transición para ser adulto, lo que implica modificación tanto a nivel físico como a nivel psicológico. En esta oportunidad debido a los requerimientos de la investigación nos centraremos en lo que respecta a los cambios a nivel psicosocial.

Cada uno de los cambios vividos por el adolescente en esta etapa pueden influir los unos en los otros, por ejemplo los cambios a nivel físico pueden producir cambios a nivel emocional, así como los cambios a nivel cognitivo pueden tener repercusiones en ciertas características de la personalidad y el comportamiento adolescente.

Respecto a las repercusiones que los cambios cognitivos propias de la adolescencia tienen sobre la personalidad y comportamiento adolescente, Palacios (1999) hace referencia a Elkind (1978-1985), quien señala que la capacidad del adolescente para pensar sobre su

propio pensamiento y del de los demás van a llevarle a un cierto egocentrismo, que le hará difícil diferenciar entre sus propios pensamientos y el de las otras personas. Una consecuencia de esto sería lo que este autor llama audiencia imaginaria, que se refiere a una excesiva autoconciencia, que le lleva a pensar que otras personas están tan interesadas en sus preocupaciones y comportamientos como el mismo. No resulta extraño según ello que el adolescente actué como si todo el mundo estuviese pendiente de lo que hace: por cómo se viste, se peina, o se comporta, entre otras cosas.

En cuanto a lo que implica la adquisición del pensamiento formal en el adolescente, Palacios en una discusión acerca de este e concepto planteado por Piaget, destaca la corrección hecha por este último a sus propias teorías, señalando que probablemente este pensamiento se alcanzado por los adolescentes de entre los 15 y 20 años y no entre los 11 y 15 años como lo había planteado en un principio. El pensamiento formal, por si las dudas vendría siendo el nivel siguiente después del pensamiento concreto que tuvo lugar previo a la adolescencia. Piaget además señala que los sujetos frente a alguna situación experimental que no corresponde a las aptitudes e intereses propios, puede ocurrir que recurra al pensamiento característico de estadio anterior que como se ha mencionado corresponde al pensamiento concreto (operaciones concretas). Lo que no ocurre cuando se enfrenta a tareas que están dentro de su especialidad o dominio particular. Concluye Palacios en esta discusión en que el contenido de la tarea, posee una gran influencia en como el adolescente logra resolverla. Pudiendo este razonar formalmente respecto a un tema, pero no con respecto a otro, dependiendo todo ello de sus expectativas, ideas previas y conocimientos sobre otro uno u otro.

Respecto del auto concepto en el adolescente Oliva (1999), señala que este tiene algunas variaciones a medida que avanzan en esta etapa de desarrollo , pudiendo encontrarse que en la adolescencia temprana (11-14 años) el sujeto evidencia las primeras abstracciones que integran características relacionadas; abstracciones compartimentalizadas, de forma que no detectan ni integran las incompatibilidades, lo que se traduce en características o habilidades sociales que influyen sobre las relaciones con los demás o determinan la imagen que los demás tienen sobre él, sobre todo las características referidas al aspecto físico.

Ya en la adolescencia media (15-17 años) ocurren las primeras conexiones entre las abstracciones y entre rasgos opuestos; la confusión ante la existencia de características contradictorias que se traducen en diferenciación de atributos en función de situaciones y roles dentro de un grupo de personas.

Finalmente en la adolescencia tardía (18-21 años), se producen abstracciones de orden superior, que integran abstracciones más elementales que resuelven las contradicciones, en palabras simples se observan rasgos y atributos relacionados con los roles que se desempeñan; los atributos se refieren ya a valores y creencias personales, así como convicciones morales.

En cuanto a la definición de la identidad en el adolescente, Oliva recurre a lo planteado por Erickson, quien señala que es una etapa bastante compleja, donde los sujetos exploran distintas opciones y experimentan diversos roles, para de forma progresiva, comenzar a adoptar algunos compromisos. Estos momentos de búsqueda según este autor representan una especie de moratoria, en la que el adolescente trata de encontrar su lugar en la sociedad. La mayoría de los sujetos resuelve esta crisis de forma satisfactoria con el logro de una identidad personal, sin embargo existen algunos casos en que esto no es así, tratándose de jóvenes que encuentran amenazante y conflictiva toda toma de decisiones y que se sienten incapaces de definirse psicosocialmente, quedando atrapados en unas situación de aislamiento y alienación.

Frente a ello Marcia (1966) define 4 estatus o niveles de identidad:

- Identidad difusa: en donde los sujetos no han adoptado ningún compromiso firme en el terreno vocacional e ideológico, y no exploran distintas alternativas de cara a adoptarlo en algún futuro; algunos de estos sujetos exploraron posibilidades en el pasado, pero renunciaron luego a seguir intentándolo

- Identidad hipotecada: los sujetos ya han adoptado un compromiso personal, pero lo han hecho sin haber atravesado ningún proceso de búsqueda o exploración. Posiblemente se han aferrado a una serie de valores o creencias sugeridos por otras personas sin haber llegado a considerar otras alternativas.

- Identidad en moratoria: sujetos que se hallan en pleno proceso de búsqueda y experimentación, sin haber llegado a decidirse por una opción u otra. Tienen en cuenta diversas posibilidades, examinan pros y contras, y aún encuentran dificultades para tomar una decisión, por lo que se trata de adolescentes que están sumidos en plena crisis de identidad.

- Identidad lograda: representa el estatus final en el que se sitúan sujetos que han llegado a compromisos firmes y duraderos tras haber atravesado una crisis o moratoria. Sería entonces el resultado del análisis de todas las alternativas posibles y la elección o compromiso con una elección posible.

IV.V Relaciones familiares

Oliva, en sus escritos sobre cómo son las relaciones con la familia en la etapa de la adolescencia, señala que hay muchos estudios que exponen que ésta es una etapa de perturbaciones morales temporales en las relaciones familiares. Los sujetos se vuelven más asertivos, pasan más tiempo fuera del hogar y disminuye el número de interacciones positivas con los padres. Sin embargo a partir de esos difíciles momentos iniciales la relaciones tienden a normalizarse, disminuyendo el número de conflictos que se producen. Según coy y Collins (1998) a partir de la pubertad hay una clara correlación negativa entre edad y número de conflictos entre padres e hijos, pero la intensidad con la que el sujeto vive estos conflictos tiende a aumentar con la edad. Smeana (1989) señala que estos conflictos suelen originarse porque mientras los adolescentes consideran asuntos como aspectos de su vida privada, sus padres aún se consideran con derecho a establecer reglas al respecto. Por otro lado sucede que la percepción que el adolescente tiene de sus padres experimenta una des idealización, cambiando desde una imagen de omnipotencia que el niño mantuvo acerca de estos, a una más realista en la que tienen cabida las virtudes y defectos.

También los cambios cognitivos que experimentan los adolescentes van a influir en estos cambios en las relaciones familiares, puesto que las mejoras intelectuales permiten al joven tener una forma diferente de apreciar las normas y regulaciones familiares llegando a diferenciarlas, también su recién adquirida capacidad para diferenciar lo real de lo hipotético le permite concebir alternativas al funcionamiento propio de la familia. Además el joven será capaz de presentar argumentos más sólidos y convincentes en sus discusiones familiares, lo que supone un claro cuestionamiento a la autoridad de los padres.

Collins (1992-1997) destaca el papel que juegan los padres en el surgimiento de algunos conflictos con el adolescente que tienen que ver con las discrepancias entre sus expectativas y las del propio hijo/a. Por otro lado al estar en mayor contacto con otros pares y adquirir más experiencia social en relaciones horizontales o igualitarias, los adolescentes tienden a desear un tipo de relaciones semejantes en sus familias, lo que no siempre coincide con las aspiraciones de sus padres, quienes suelen pretender seguir manteniendo su autoridad y forma de relacionarse con sus hijos.

IV.VI Contextos educativos durante la adolescencia

La transición del joven desde la educación primaria a la educación secundaria suele ir acompañada de una serie de problemas en la relación de este con la escuela, que se traduce en la disminución de su rendimiento académico, la menor motivación hacia las tareas escolares, la falta de asistencia a clases o el abandono de la escuela. Estos fenómenos irrumpen con fuerza al inicio de la educación secundaria. Este nuevo nivel escolar tiene lugar en un momento en que el adolescente está experimentando grandes cambios físicos, psíquicos y sociales, por lo que generalmente se les atribuye responsabilidad en el incremento del fracaso escolar: los nuevos intereses sexuales, los conflictos con los padres, los trastornos emocionales o desengaños amorosos son considerados como potenciales perturbadores de la motivación del adolescente hacia la escuela. Sin embargo Eccles (1997) ha puesto en manifiesto que también el sistema educativo tiene gran influencia en ello, debido a su incapacidad para ajustarse a las nuevas necesidades del adolescente. La educación secundaria supone una serie de cambios

importantes en relación con el nivel anterior. Si estos cambios fuesen en sincronía con los cambios que se producen en el adolescente, y se dirigieran a ajustar a la escuela a las nuevas características de este periodo evolutivo, las consecuencias serían positivas para su adaptación escolar. Según este autor el cambio de tipo de centro educativo va a suponer en muchos casos una dispersión o ruptura de del grupo de amigos, constituidos alrededor de la clase o de actividades deportivas y extraescolares, en un momento en que las relaciones con los pares tiene un importancia fundamental para la estabilidad emocional del adolescente, lo que puede irrumpir negativamente en su adaptación a este nuevo nivel educativo.

También tiene una influencia importante el funcionamiento de las aulas. En secundaria el profesor suele ejercer un mayor control y una disciplina más estricta. El currículo además es muy estructurado y ofrece por lo general pocas posibilidades a los alumnos para la elección y toma de decisiones en relación con su grupo de aprendizaje: a que dedicar el tiempo en el aula, que actividades realizar, etc. Durante esta etapa los jóvenes manifiestan una necesidad creciente de que se les permita tomar decisiones controlar sus propios asuntos, lo que hacer ver poco recomendable que estos cambios en el aula, pues bien podrían tener efectos negativos sobre la motivación escolar.

También se observa un deterioro en la relación profesor-estudiante, pues esta suelen convertirse en más tensas, distantes y frías, llegando incluso a producirse a enfrentamientos entre estos. Este deterioro puede resultar muy perjudicial en momentos en que se ha producido un distanciamiento de los padres y cuando los jóvenes podrían beneficiarse enormemente, sobre todo de cara a la construcción de su propia identidad, del contacto con otros adultos que les ofrezcan puntos de vistas e ideas diferentes aquellas que encuentran en el entorno familiar.

También en la transición a la secundaria se produce en los jóvenes un aumento de la competitividad. Según este autor es usual que se dé un aumento en las exigencias para superar los cursos, que la evaluaciones se realicen tratando de ajustarse a estándares externos, que tiene poco en cuenta las características de los estudiantes, y que además los resultados se hagan públicos. Incluso en ocasiones se llega a la agrupación de los estudiantes según su nivel, lo que suele facilitar el rendimiento de los alumnos de mejor nivel a costa de la

segregación de los agrupados en los niveles más bajos. Todos estos cambios van a incrementar la comparación social entre los alumnos y van a llevar a una mayor preocupación por la evaluación y la competitividad, lo que repercutirá negativamente sobre la autoestima y el sentimiento de eficacia de los adolescentes, que se hallan especialmente centrados en ellos mismos y en su posición en el grupo

En vista de este panorama podría parecer que los cambios contextuales que la transición de un nivel educativo a otro (educación primaria o básica - educación secundaria o media) traen consigo son mayormente negativos cuando no se ajustan a las necesidades de los jóvenes, propias del periodo evolutivo en el que se encuentran, lo que podría efectivamente incidir en el descenso de la motivación del estudiante y aumento en las cifras de fracaso escolar que se dan en este tramo educativo.

Como se ha podido ver, son muchas las variables a considerar a la hora de trabajar con personas de este rango etario, variables que muchas veces tienen total o mediana incidencia en la forma en que niños y adolescentes afrontan la vida , ante situaciones de su contexto social y que efectivamente pueden ser un aporte a la investigación que se está desarrollando , considerando también que en los capítulos posteriores se hará referencia a los diversos sistemas de evaluación por los que los estudiantes deben pasar, que a lo largo de los años han sido cuestionados precisamente porque muchas veces no se toma en cuenta los niveles de desarrollo de cada estudiante y se exige lo mismo a un población que es inminentemente diversa.

V. Evaluación

Antes de ahondar en lo que respecta a como incide la evaluación en el ambiente y clima en el aula y como esto afecta en los estados psicológicos de los niños y niñas se debe tener en cuenta los distintos significados con los que en la actualidad es entendida la evaluación. Cabe mencionar que la evaluación en la actualidad es considerada como eje fundamental dentro de la educación de los estudiantes independiente de cual sea su nivel educativo, esto por el latente seguimiento a los resultados.

V.I Definición del concepto: Evaluación

Como un primer acercamiento al concepto de evaluación, se puede hacer mención al diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, en donde se expone que evaluar significa valorar, dar valor a algo.

Evaluación en educación, es considerada como una etapa del proceso educacional, que tiene como fin comprobar de forma sistemática ya sea los logros adquiridos en un tiempo determinado o bien dar valor a lo aprendido en un tiempo asignado, además hace referencia a medir de qué manera se han alcanzado los logros previstos con anterioridad, ya que considera tanto una calificación como una valoración de aprendizaje.

Entre profesionales de la educación, es sabido y reconocido que la evaluación es fundamental en cualquier proceso educativo, pues es el modo y el inicio de futuros aprendizajes significativos que puedan construir los estudiantes. En el texto “La educación en Chile, hoy” menciona que, en lo que a evaluación refiere; hay al menos dos niveles evaluativo: uno centrado en el aula directamente con los niños y niñas y otro a gran escala de manera macro.

En un primer nivel, está determinado por grupos de estudiantes que han sido evaluados bajo ciertos ambientes de aprendizaje tanto pasivos como exigentes y abordando determinados contenidos, conceptos y actitudes, apreciando el nivel de logro de los estudiantes. En un segundo nivel menciona el texto, es de carácter masivo con el fin de visualizar los logros obtenidos en grandes segmentos escolares. Y es justamente en este último punto donde estará enfocada la investigación, ya que pretende ahondar en los resultados de pruebas estandarizadas aplicadas a un grupo masivo de estudiantes, en donde se evidencias los distintos ambientes y climas de aulas y de cómo estos mismos inciden ya sea de manera positiva o negativa en los logros de los estudiantes.

V.II Tipos de evaluación a nivel internacional

Es importante destacar en este capítulo, las distintas pruebas que se realizan a nivel internacional, esto para llevar un registro exhaustivo de los niveles en de logros comparando con la realidad de todos los países participantes.

A nivel internacional se realizan pruebas que comparan los logros de aprendizajes adquiridos por distintos países, entre ellas está TIMSS; Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Éste es un estudio realizado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), la cual busca obtener información de la calidad sobre los logros de aprendizajes de los estudiantes de Educación Básica, y los contextos educacionales en los que los niños y niñas aprenden. TIMSS se aplica desde el año 1995, cada 4 años, a estudiantes de 4to y 8vo Básico, en las áreas de Matemáticas y Ciencias Naturales, en la cual Chile ha sido evaluado en los años 1999, 2003 y 2011.

A su vez esta prueba es complementada con cuestionarios, con el propósito de recolectar información del contexto educativo en que estos aprenden. En cada país evaluado el centro encargado, en el caso de Chile; la Agencia de la Calidad de la Educación, responde un cuestionario acerca de la organización y los contenidos del currículo nacional, y en paralelo se aplican cuestionarios también a los establecimientos participantes.

En el último TIMSS aplicado (2011), participaron 63 países de los 5 continentes, y 14 Estados (EE.UU, Canadá, y Emiratos Árabes Unidos. La próxima evaluación TIMSS está agendada para el próximo año (2015).

Otra de las pruebas consideradas por el grupo de investigadoras a nivel internacional es PISA; el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (siglas en inglés; PISA), tiene como objetivo evaluar los logros de los estudiantes al final de la educación obligatoria en relación a los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena de los individuos en la sociedad del saber. PISA da a conocer los resultados de los diferentes países evaluados y establece metas ambiciosas para alcanzar, repartiendo oportunidades de aprendizajes equitativa para aquellos países.

Esta prueba es aplicada cada tres años, y es realizada a estudiantes de 15 años, donde examinan el rendimiento de áreas temáticas claves y estudian además una amplia gama de resultados educativos, entre los cuales se encuentran los siguientes: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que poseen los estudiantes sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizajes. Se consideran al momento de evaluar la lectura, las matemáticas y las ciencias.

Los estudiantes evaluados son seleccionados a partir de una muestra aleatoria de escuelas tanto públicas como privadas (de acuerdo a la edad y no al grado escolar que se encuentren cursando.

V.III Relevancia de la evaluación a nivel internacional

Las comparaciones revelan diferencias en calidad, equidad y eficiencia en los sistemas educativos, y desde una perspectiva internacional ofrecen referencias para interpretar los resultados nacionales. Estos al ser públicos permitirá a los lectores estar familiarizados con el dilema que surge cuando un mayor porcentaje de estudiantes obtiene un grado alto en los exámenes nacionales: algunos dirán que el sistema educativo ha mejorado; otros, que los estándares han bajado. Además, detrás de la interpretación de que mejores resultados reflejan

una baja en los estándares está la creencia de que el rendimiento en educación no puede mejorar.

Evaluaciones internacionales como el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), GIP (2009). muestran que algunos países lo hacen mejor que otros, y ofrecen evidencias convincentes de que es posible mejorar los resultados educativos. Las comparaciones internacionales brindan la oportunidad de identificar fortalezas y debilidades y, mirando a otros, pensar en la manera de optimizar el sistema educativo actual y que ello se refleje en la transformación de los modelos.

En términos de evaluación no debe mirarse únicamente qué aprendieron los estudiantes y qué pensaron, sino cómo pueden utilizar lo que aprendieron, en situaciones nuevas. En la evaluación PISA las tareas comienzan con problemas de la vida real: los estudiantes tienen que trasladar a la situación el conocimiento que han adquirido, por ejemplo en matemáticas, de manera que se vea la relevancia de aplicar ese conocimiento en la resolución del problema. Muchos estudiantes lo pueden hacer y muchos otros tienen dificultades.

En la distribución de los resultados por países, PISA tiene en cuenta aspectos del entorno como el nivel social y su impacto en los logros de los estudiantes; la distribución de las oportunidades de educación y el potencial de los niños en relación con dichas oportunidades. Es inaceptable que los resultados sean bajos y las oportunidades estén repartidas de manera inequitativa.

V.IV Tipos de evaluación a nivel nacional

Existen diferentes tipo de evaluaciones, tales como; diagnóstica, formativa y sumativa, en esta última se utiliza la denominada “prueba estandarizada” como un instrumento de medición de logros académicos alcanzados en un período determinado.

Entre ellas y las que corresponde a la presente investigación está la denominada prueba SIMCE. Según lo expuesto en su página web oficial, el sistema de medición de la calidad de la educación, fue fundado en el año 1988 instalando en Chile una nueva evaluación externa, en donde se proponía entregar información relevante para el quehacer de los distintos actores del sistema educativo.

Su principal propósito consiste en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden.

Además de lo anteriormente mencionado, también recoge información referido a los docentes, estudiantes, padres y/o apoderados de los establecimientos, mediante la realización de cuestionarios, siendo esta información utilizada para contextualizar y analizar los resultados obtenidos por los estudiantes.

Las asignaturas que actualmente evalúa son:

- Lenguaje y Comunicación (Comprensión de lectura y escritura)
- Matemáticas
- Ciencias Naturales
- Historia, Geografía y Ciencias Sociales
- Inglés
- Educación Física

Dichas evaluaciones son aplicadas a estudiantes de 2º, 4º, 6º y 8º básico, II y III medio.

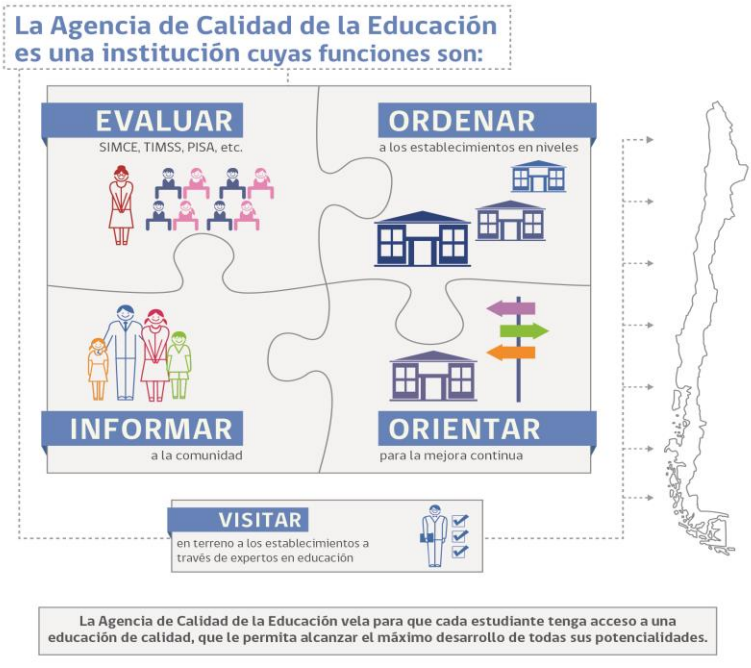
En cuanto a los resultados que arroja la prueba SIMCE, estos sirven para entregar información de los estándares de aprendizajes logrados por los estudiantes en los diferentes niveles en los cuales se aplica, y a su vez complementa el análisis que debe realizar cada establecimiento, y donde finalmente se sitúan los logros de los estudiantes a nivel nacional.

De esta manera, se busca que cada comunidad educativa reflexione sobre los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes e identifique desafíos y fortalezas que contribuyan a la elaboración o reformulación de estrategias de enseñanza orientadas a mejorar los aprendizajes.

Para la ordenación de los resultados o desempeños que los estudiantes obtienen en las distintas áreas del currículo nacional, existe la Agencia de Calidad de la Educación, la cual es un servicio público, funcionalmente descentralizado, con consejo exclusivo, dotado de personalidad jurídica, patrimonio propio y que se relaciona con el Presidente de la República por medio del Ministerio de Educación.

Dentro de las principales funciones que desempeñan se encuentran las que se muestran en el organigrama a continuación:

Extraído el 20 de junio de 2014, desde:



- Evaluar: La agencia de la calidad de la educación evalúa los logros de aprendizaje de los alumnos, de acuerdo al grado de cumplimiento de estándares. Se toman en consideración los Estándares de Aprendizaje y Otros Indicadores de Calidad Educativa, que considerarán distintos aspectos relacionados a esta, como la convivencia escolar.

  La medición se realizará con instrumentos y procedimientos estandarizados, a través del SIMCE y cuestionarios, entre otros.

- Ordenar: La agencia de la calidad de la educación se encarga de ordenar los establecimientos según los resultados de aprendizajes y otros indicadores de calidad de educación, en donde se comparan todos los establecimientos que tienen similares características, para luego ser ordenados en cuatro categorías establecidas en la ley Nº20529:
  - Desempeño Alto
  - Desempeño Medio
  - Desempeño Medio-Bajo
  - Desempeño Insuficiente

- Orientar: La agencia de la calidad de la educación, realiza evaluaciones de desempeño a los establecimientos educacionales, directores y sostenedores para fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación, orientar sus planes de mejoramiento educativo y promover una mejora continua de la calidad de la educación. El resultado de la evaluación será un informe público que determinará las fortalezas y debilidades y dará sugerencias para mejorar.

- Informar: La agencia de la calidad de educación proporcionará la información a través de un informe escrito a los sostenedores, al equipo directivo de cada establecimiento.

Otra de las pruebas estandarizadas utilizadas a nivel nacional es la Prueba de Selección Universitaria (PSU) (DEMRE, 2014), la cual es utilizada desde el año 2003, la PSU corresponde a un test estandarizado que sirve para la admisión a la educación superior (universitaria), esta prueba es preparada por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) de la Universidad de Chile. La PSU es utilizada por las universidades chilenas que pertenecen al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), el cual agrupa a las instituciones denominadas <<tradicionales>>, y a otras universidades privadas adscritas al CRUCH.

La PSU formalmente sería una prueba transitoria antes de la implementación del nuevo Sistema de Ingreso a la Educación Superior (SIES), pero a la fecha este sistema no se ha aplicado, siendo así la PSU la prueba actual que reemplazó a la antigua Prueba de Aptitud Académica (PAA), la cual fue usada en Chile durante los años 1966 hasta el año 2002.

La PSU es rendida los primeros días de Diciembre de cada año y está formada por 4 pruebas; dos de ellas siendo de carácter obligatorio, y las otras dos son optativas de acuerdo a lo que el estudiante desea estudiar. Las dos obligatorias serían “Lenguaje y Comunicación” y “Matemáticas”, y las opcionales “Historia y Ciencias Sociales” y “Ciencias”, esta última incluye; “Física, Química y Biología”.

Actualmente este sistema de selección es utilizado por 25 Universidades que integran el Consejo de Rectores de la Universidad de Chile (CRUCH), el resto de instituciones tienen su propio método de selección de estudiantes, con pruebas especiales, pedir menor ponderación de PSU, etc. Pero la Prueba de Selección Universitaria es lejos la más utilizada por las universidades para seleccionar a sus estudiantes.

Cabe destacar que dentro de la ponderación de esta prueba, también se agrega el NEM (notas de enseñanza media), siendo así parte del porcentaje total que piden las instituciones como requisito mínimo para optar a alguna de las carreras universitarias.

V.V Relevancia de la evaluación nacional

La PSU juega un rol clave a la hora de optar a la educación superior para los estudiantes chilenos, es por esto, que los jóvenes que cursan la educación media son previamente preparados para poder rendir dicha prueba y así obtener un buen puntaje que les permita el ingreso a las instituciones adscritas al CRUCH.

Las investigadoras asumen por experiencias personales que esta situación para los estudiantes significa un período de estrés alto, ya que dicha prueba marcaría un antes y un después en sus vidas, la PSU sería la responsable de decir si un estudiante podrá o no ser un profesional de acuerdo al puntaje que obtenga, es decir, aquellos estudiantes que no alcancen el puntaje suficiente no estarían capacitados para convertirse en profesionales, lo que los obligaría a desempeñarse en otras áreas, es decir, la sensación de derrota, frustración primarían al no obtener el puntaje deseado o más bien exigido por las instituciones educativas chilenas.

A su vez los niños y niñas de educación básica también son preparados para rendir la primera prueba mencionada en este capítulo; SIMCE, ya que al obtener un buen puntaje adquieren prestigio y recursos por parte del Ministerio de Educación, esto, de acuerdo a lo expuesto en la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), en donde los Colegios adscritos serán subvencionados de acuerdo a sus buenos resultados educativos en los instrumentos diseñados por el Ministerio de Educación. Aunque también se les designan recursos a aquellos establecimientos denominados en dicha Ley como Establecimientos Educacionales de Recuperación, es decir, a aquellos que obtienen bajos rendimientos, pero es sabido que lo que sucede con los Colegios e instituciones con bajos rendimientos es que se desprestigian, los profesores son considerados como precarios por no poder aumentar el nivel de las pruebas, las familias se sienten decepcionadas del lugar que “escogieron”, perdiendo el foco de lo que realmente debiese importar: que los estudiantes se sientan bien y adquieran aprendizajes que ayuden en su formación como personas y que les permitan desenvolverse en el día a día.

VI. Pruebas estandarizadas

Cuando se hace referencia al concepto de pruebas estandarizadas, es necesario realizar la siguiente pregunta: ¿Qué se entiende por prueba estandarizada? ¿Qué es lo que realmente evalúa? Es así, como dentro de este capítulo se definirá este concepto, su grado de importancia, lo que evalúa y los respectivos resultados que entrega. A su vez se conocerán las más influyentes pruebas estandarizadas existentes a nivel mundial, como también a nivel nacional. Se explicarán, se darán a conocer sus características y especificaciones. Finalmente se explicará le relevancia de estas pruebas con lo que pretenden evaluar a los cursos en que se llevan a cabo y si es que realmente con los resultados obtenidos se logra su finalidad.

VI.I Definición del concepto: Prueba Estandarizada

El concepto de prueba estandarizada ha ido variando a través del paso del tiempo, y a su vez se le ha ido otorgando diferentes grados de importancia con respecto a los resultados que entrega.

Puede definirse como una prueba que se le realiza a diferentes tipos de personas, dentro de una población con distribución normal para las características que se pretende estudiar. Posee determinadas normas para su aplicación e interpretación de resultados, que se deben cumplir tanto de las personas que la aplican como a quienes que se les va aplicar. Lo que persigue está prueba son los resultados, debiendo ser útiles para la posterior toma de decisiones y en donde se deben garantizar si es que se cumplen o rechazan los requisitos que se requirieron.

A su vez, El programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y El Caribe (1999) menciona que una prueba estandarizada es cualquier examen que se administra y califica siguiendo un procedimiento estándar predeterminado. Menciona que existen dos tipos principales de pruebas estandarizadas, las cuales son las pruebas de aptitud y las pruebas de logros. Las pruebas de aptitud predicen cuán bien es probable que los estudiantes se

desempeñen en algún espacio o nivel educativo subsiguiente. En este caso, y a nivel nacional, se encuentra la PSU, la cual intenta pronosticar cuán bien se desempeñaran los estudiantes secundarios en la universidad. Pero a la hora de evaluar lo que es la eficacia de un centro educativo, se toman en consideración los puntajes que son obtenidos por los estudiantes en pruebas estandarizadas de logros, como lo son a nivel nacional, el SIMCE.

Las personas que están encargadas de diseñar las pruebas estandarizadas, crean herramientas de evaluación que permitan hacer una inferencia válida sobre los conocimientos y/o las destrezas que posee un estudiante determinado en un área particular de contenidos.

Más precisamente, esa inferencia tiene que referirse a normas, de manera que los conocimientos y/o las destrezas relativas de un estudiante puedan ser comparados con las poseídas por una muestra nacional de estudiantes de la misma edad o grado escolar.

También tienen la tarea de crear un instrumento de evaluación que, con un con un puñado de ítems, proporcione interpretaciones válidas, referidas a normas, sobre la situación de un estudiante respecto a una porción sustancial de contenidos. Los ítems que cumplen mejor la labor de diferenciar o discriminar entre los estudiantes son aquellas que aproximadamente la mitad de ellos responden correctamente.

Los resultados de las estas pruebas entregan información sobre las fortalezas y las debilidades de un niño o niña, pudiendo ser útil para abordar el tema con el docente.

Los diseñadores evitan los ítems que son respondidos correctamente por demasiados estudiantes o por muy pocos de ellos/as. Haciendo un muestreo cuidadoso de los contenidos y concentrándose en los ítems que discriminan óptimamente a los estudiantes, los diseñadores de pruebas producen herramientas de evaluación que son buenas para comparar el dominio relativo de contenidos que ha logrado un escolar con los demás escolares del país.

Es posible también, identificar fortalezas y debilidades relativas de los estudiantes al interior de una misma asignatura si la prueba contiene suficientes ítems para ello. Por ejemplo, si una prueba estandarizada de matemáticas de 45 ítems asigna 15 ítems a cálculo básico, 15 ítems a geometría, y 15 a álgebra, es posible obtener una idea aproximada de las fortalezas y debilidades relativas de un estudiante en esos tres campos de las matemáticas. Sin embargo, es muy frecuente que estas pruebas contengan muy pocos ítems como para permitir comparar significativamente fortalezas y debilidades de los estudiantes al interior de una misma asignatura.

Otro punto importante, es la atribución que le dan tanto los profesores como los padres a la precisión y exactitud a los puntajes de los estudiantes en las pruebas estandarizadas, Hay que tomar en cuenta que varios factores pueden hacer que los puntajes obtenidos fluctúen. El hecho de que estos puntajes se presenten en cifras, a veces incluso con decimales, no significa que se les pueda atribuir una precisión garantizada.

Es por esto, que los puntajes de las pruebas estandarizadas deberían ser tomados como aproximaciones gruesas al status de un estudiante respecto a la esfera de contenidos representada en la prueba.

VI.II Pruebas estandarizadas a nivel internacional

Las pruebas estandarizadas que se encuentran a nivel internacional son variadas, pero de las existentes se pueden destacar tres; LLECE, PISA y TIMMS.

LLECE es un estudio que evalúa a los estudiantes de 3° y 6° básico. Las áreas que evalúa son Lectura, Escritura y Matemática en ambos grados y además Ciencias en 6° básico. Se ha confirmado la participación de 12 países y un estado y se encuentran en actualmente en proceso de incorporación 7 países más.

En el año 1994, la UNESCO creó el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), la cual es una red de sistemas de evaluación de la calidad de la Educación de América Latina, coordinada por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), que tiene su sede en Santiago de Chile.

Su principal objetivo es generar conocimientos que contribuyan a que los Ministerios de Educación de la región tomen decisiones informadas en materia de políticas educativas a partir del análisis de los resultados de las investigaciones evaluativas que el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) realiza.

LLECE ha llevado a cabo dos estudios previos en América Latina, incluyendo a Chile. Entre 1995 y 1997 el LLECE realizó el Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE), en que se evaluaron los logros de aprendizaje de los estudiantes de 3° y 4° básico en Lenguaje y Matemática, cuyos resultados se dieron a conocer en diciembre de 1998.

Entre el año 2002 y el año 2008, el LLECE realizó el Segundo Estudio (SERCE), en donde se evaluaron los logros de aprendizaje de los estudiantes que cursaban 3° y 6° básico en 2006, en Matemática, Lenguaje (Lectura y Escritura) y Ciencias de la Naturaleza.

Estas pruebas, discriminan y ejemplifican los tipos de logros y dificultades de los estudiantes, para entregar información que permita diseñar políticas y estrategias de enseñanza específicas, así como facilitar la indagación de las prácticas pedagógicas.
En estos estudios se selecciona una determinada muestra probabilística de colegios para evaluar a sus estudiantes, apoderados, docentes y directores. Se recoge tanto información del contexto, sociodemográfica, familiar y personal de los estudiantes y también información relacionada con los procesos y la dinámica escolar, para así saber cuáles son los logros de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria a su paso por las instituciones educativas y cuáles son los elementos propios de la escuela, del aula y del contexto que están asociados a los logros cognitivos de los estudiantes.

Además de identificar qué saben los niños y las niñas, los resultados obtenidos se explican a partir de los factores, de las aulas y de las escuelas, colocando un especial énfasis en aquellos factores susceptibles de ser modificados con programas y políticas.

En SERCE se incorporaron seis países que no participaron en el primer estudio. Participaron un total de 16 países, más un estado mexicano . Se evaluó Lenguaje (Lectura) y Matemática en los niveles 3° y 6° básico y se incorporó la evaluación de Escritura en ambos niveles y de Ciencias Naturales en 6° básico (7 países no participaron en la evaluación de Ciencias, entre ellos Chile).

En total fueron estudiados 3.065 colegios, 100.752 estudiantes de 3° básico y 95.288 de 6° básico. En Chile, se evaluaron 165 escuelas, y aproximadamente a 6.000 estudiantes en cada nivel (3° y 6° básico). La muestra total representa a cerca de once millones de estudiantes de 3° grado de primaria y diez millones de estudiantes de 6° básico de la región.

En cuanto a la evaluación de los desempeños, como para el estudio de factores asociados, TERCE utiliza un conjunto de instrumentos diseñados específicamente para tales fines.

La información del contexto, sociodemográfica, familiar y personal, además de los procesos y dinámica escolar, se recogen a través de cuestionarios aplicados a los estudiantes, docentes, directores y padres de familia de las escuelas de la muestra. En cuanto al cuestionario que se le realiza a los estudiantes, tiene como principal objetivo indagar sobre el entorno familiar y sociocultural, además de la dinámica e interacción en el aula y la satisfacción con la escuela, los compañeros y compañeras, docentes, entre otros/as temas.

El cuestionario destinado a los docentes, está dividido en dos partes, el primer objetivo es indagar sobre aspectos sociodemográficos, formación profesional, condiciones laborales, experiencia docente y satisfacción con la escuela, entre otros/as. Y el segundo objetivo es sobre la enseñanza, profundizando sobre las prácticas pedagógicas en el grado y área correspondiente, tales como la gestión del tiempo, la disponibilidad de recursos educativos, las

expectativas con sus estudiantes, los tipo de actividades, la implementación curricular, estrategias de evaluación, entre otros/as.

El cuestionario destinado a los directores/as, también está dividido en 2 partes, el primer objetivo es recoger información referida a sus características personales, formación y experiencia profesional, modelo de gestión utilizado en la dirección, expectativas, satisfacción con la escuela y sus miembros, además de otros aspectos de la vida escolar. El segundo es una ficha de empadronamiento, el cual tiene como objetivo recopilar información sobre localización, equipamiento e infraestructura de la escuela.

El cuestionario que se le realiza a la familia, tiene como principal objetivo indagar sobre las características sociodemográficas de la familia, además de la disponibilidad de servicios y recursos materiales en el hogar, participación y apoyo en el proceso de educación de los hijos y satisfacción con la escuela, entre otros/as aspectos.

El enfoque evaluativo de TERCE será idéntico al de SERCE, sin embargo, el desarrollo de este estudio exigió comenzar con una etapa de actualización del marco curricular de las pruebas, por si es que hubiera habido algún cambio en este sentido en las naciones participantes. Este análisis se realizó durante el año 2011. El 2012 se realizó la aplicación piloto de las pruebas estandarizadas, el año 2013 será la aplicación definitiva de la prueba y el 2014 se reportarán los resultados obtenidos.

Para la evaluación de los desempeños de los niños y niñas, TERCE utiliza pruebas referidas a elementos comunes de los currículos que se encuentran dentro de la región, estructuradas a partir del enfoque de habilidades para la vida promovido por la UNESCO.

Establecer y acordar el marco curricular común de los países de América Latina y el Caribe supuso la revisión, la sistematización y el análisis respecto de qué es lo que prescriben los currículos en las distintas áreas a evaluar en la región, a fin de poder llegar a establecer los dominios conceptuales comunes que existen, a los estudiantes de que cursan la Educación Primaria de todos los países que participan.

La identificación de los contenidos comunes, los enfoques a partir de los cuales los países evalúan el desempeño de sus estudiantes y la forma en que éstos se organizan, son los criterios que guían el análisis curricular y que sirven de base para la elaboración de las pruebas estandarizadas.

Por otro lado, el enfoque de habilidades para la vida establece aquellas destrezas, principios, valores y actitudes que los estudiantes latinoamericanos deberían aprender y desarrollar, para actuar y participar plena y activamente en la sociedad, como individuos y ciudadanos. Esto es, hacer frente a situaciones que se presenten, tomar decisiones utilizando la información disponible, resolver problemas, así como defender y argumentar sus puntos de vista, entre otros/as.

Las pruebas de TERCE evalúan no sólo los saberes aprendidos por los estudiantes de 3° y 6° básico, sino que también el uso o aplicación que los estudiantes hacen o pueden hacer de dichos saberes, para comprender e interpretar el mundo en una variedad de situaciones y contextos de la vida de todos los días.

Los países que participaron en las pruebas TERCE (Agencia de calidad de la educación, 2014) fueron Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, el estado de Nuevo León (México) que participa de manera independiente, Panamá, Paraguay, Perú, R. Dominicana, Uruguay. Los países que no participaron en la evaluación de Ciencias Naturales fueron Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, México y Nicaragua.

La manera que se utiliza para evaluar lo qué saben los estudiantes de América Latina y el Caribe en SERCE se concibieron a través de dos dimensiones: la primera siendo los dominios conceptuales o saberes específicos de cada área y los procesos cognitivos, entendidos como las operaciones mentales que los estudiantes realizan para establecer relaciones con y entre los objetos, las situaciones y los fenómenos.

En el área de las Matemáticas, entre los dominios conceptuales se encuentran el contenido numérico (números y operaciones), geométrico (espacio y forma), de la medición (tamaño y medida), estadístico (tratamiento de la información) y las variaciones (estudio del cambio: secuencias, regularidades y patrones). En cuanto a los procesos está el reconocimiento en cuanto a objetos y elementos, la solución de problemas simples y complejos.

En el área de la Lectura, dentro de los dominios conceptuales se encuentra la extensión del texto leído y la clase y género del texto. En cuanto a los procesos se encuentra el general, propio de todo acto de leer, como localizar datos, los procesos relativos a textos específicos, como identificar el nudo de la narración y los procesos metalingüísticos y el cómo aplicar el significado de término de la disciplina.

En esta área se busca pormenorizar los saberes y las habilidades que los niños y las niñas muestran al producir un borrador y un texto final de acuerdo con una instrucción dada. Alineadas con el enfoque de las habilidades para la vida, estas pruebas proponen la escritura de textos auténticos, propios del entorno familiar y escolar de los estudiantes.

En el área de las Ciencias de la Naturaleza, dentro de los dominios conceptuales se encuentra los Seres vivos y salud y la Tierra y ambiente. Entre los procesos se encuentra el reconocimiento de conceptos y la interpretación y su aplicación.

Cada uno de los procesos cognitivos evaluados se encuentra descrito, especificando qué operaciones involucra.

Con respecto a la evaluación de los desempeños de los estudiantes en las asignaturas de Matemática, Lectura y Ciencias Naturales, se diseñaron instrumentos con preguntas de dos tipos. Por un lado, se encuentran las preguntas cerradas, con un determinado enunciado y cuatro opciones de respuesta, de las cuales sólo una es considerada como correcta. Por otro, preguntas de tipo abiertas, exceptuando en Lectura, con una instrucción a partir de la cual los estudiantes deben resolver un problema determinado y mostrar el procedimiento seguido al hacerlo.

La inclusión de las preguntas abiertas, permiten a los estudiantes a construir sus propias respuestas, y a partir de esta construcción, es posible analizar las estrategias seguidas por los niños y niñas para poder responder a la pregunta. Así como el grado en que los estudiantes se han apropiado de actitudes, procedimientos y valores, tanto como el desarrollo de modos de pensamiento.

Las preguntas que se incluyen en estas pruebas son muy diversas en cuanto a la manera de cómo se presenta la información. Por un lado, se cuenta con preguntas donde se entrega información en textos escritos, y por otro, las preguntas presentan información en cuadros, relatos, gráficas o dibujos. Además, se presentan los contenidos en situaciones cotidianas próximas a los estudiantes, para poner de manifiesto la funcionalidad y utilidad de los aprendizajes.

En cuanto a la distribución de ítems en los instrumentos, según los dominios conceptuales y los procesos cognitivos, atiende a las especificaciones previstas en el marco curricular. Cada estudiante responde a un único cuadernillo asignado de forma aleatoria.

Las preguntas que se realizan en las pruebas de SERCE, se organizan en seis cuadernillos distintos con igual número de ítems, lo que en su conjunto permite cubrir el total de los dominios del marco de referencia de las pruebas.

Para el caso de la prueba de escritura, se diseñan dos cuadernillos por grado, relativamente equivalentes, cada uno con un solo ítem abierto de respuesta extensa, donde los estudiantes deben desarrollar un texto escrito, primero en borrador y luego en limpio.

Cada uno de los estudiantes que serán evaluados responde a las pruebas de Matemática, Lectura y Escritura, y Ciencias en días distintos y en un lapso de tiempo que depende de cada una de las pruebas. En el caso de SERCE estos tiempos fueron: 60 minutos para Lectura en 3° y 6° básico, Matemática en 3° y Ciencias en 6° básico; 70 minutos para Matemática en 6° básico; y 45 minutos para Escritura en ambos cursos. Con los estudiantes que lo necesitaron pudieron emplear un tiempo adicional de hasta 10 minutos.

La cantidad de ítems por cada una de las pruebas, a excepción de la prueba de escritura, fluctuó en SERCE entre 66 y 96 por área y grado, pero cada cuadernillo que responden los estudiantes, tenía entre 22 y 32 ítems.

Con respecto a la entrega de los resultados, promedios y puntajes, para cada estudiante que es evaluado se estima su determinado puntaje y con el conjunto de puntajes, se estima un promedio tanto nacional como internacional. Cada promedio resume las habilidades y conocimientos de los estudiantes de cada país o del total de países que participan. Por lo tanto, muestra su rendimiento o logro en un área, dominio conceptual o proceso.

El promedio internacional es una medida relativa que permite darse cuenta si los estudiantes del mismo grado en otros países tienen mayores o menores conocimientos y habilidades.

Con relación a los niveles de desempeño y a partir de una combinación de criterios tanto empíricos, como disciplinares y pedagógicos, se determinan los niveles de desempeño en cada área que es evaluada y se informa el porcentaje de estudiantes que alcanza cada nivel.

Por ejemplo, el desempeño de los niños y niñas en Matemática en SERCE se agrupó en cuatro niveles para cada grado evaluado (3º y 6º básico). Los niveles corresponden a categorías de tareas que permiten poder identificar grupos de estudiantes con similares perfiles de rendimiento en las pruebas. Un estudiante cuyos resultados se ubican en un determinado nivel de desempeño muestra el rendimiento necesario para realizar, con alta probabilidad de éxito, las actividades propuestas en ese nivel, así como en los inferiores. Los niveles se establecen con el propósito central de facilitar la comunicación de lo que los estudiantes pueden hacer.

En relación a la progresión de los niveles de desempeño se define a partir del análisis de la combinación adecuada entre procesos cognitivos y contenidos según niveles crecientes de dificultad por cada área. Los procesos cognitivos caracterizados en el apartado anterior

describen categorías con complejidad creciente, que, en gran parte, constituyen un continuo a través de los niveles de desempeño.

Por ejemplo, se observa que la mayoría de los ítems que corresponden a l Nivel I de 3° y de 6° básico evalúan capacidades de menor nivel cognitivo y tareas simples, como lo son el reconocimiento de hechos, de conceptos, relaciones y propiedades explícitas. En los siguientes niveles (en orden creciente), se ubican tareas que evalúan capacidades de mayor nivel y de complejidad, como lo son la solución de problemas simples y, en el nivel más alto, la solución de problemas complejos.

Asimismo, se ha visto que hay una graduación en la resolución de problemas y en las operaciones involucradas en ello. Los niños y niñas comienzan resolviendo problemas que requieren una sola operación para luego solucionar aquellos que requieran una secuencia de dos operaciones.

PISA corresponde con las siglas del programa según se enunciado en inglés: Programmefor International Student Assessment, es decir, "Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes".

Se trata de un programa de evaluación a cargo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), cuyo principal objetivo es evaluar la formación de los estudiantes hacia el final de su etapa de enseñanza obligatoria, a la edad de 15 años. A esta determinada edad, en la mayoría de los países que participan, los estudiantes están a punto de iniciar la educación post-secundaria o de integrarse a la vida laboral.

La aplicación de la prueba PISA es cada tres años; en ella se cubre tres áreas, consideradas fundamentales en el proceso educativo, están son: Lectura, Matemáticas y Competencia Científica o Ciencias Naturales. No obstante lo anteriormente mencionado, cada año enfatiza especialmente un área de las asignaturas, de manera cíclica. Esta focalización consiste en asignar un mayor porcentaje de preguntas al área en cuestión.

La OCDE es el encargado del programa PISA y reúne a 30 países miembros y otros asociados, comprometidos con la democracia y la economía de mercado. De este modo, la misión de la OCDE consiste en promover políticas destinadas a expandir el crecimiento económico, el empleo y la calidad de vida de los países miembros.

En este marco, PISA surge para poder monitorear el éxito de los sistemas escolares de los países en la preparación de sus estudiantes, para poder participar en la sociedad. El objetivo principal de este programa de evaluación es ofrecer información abundante y detallada que permita a los países adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos.

El programa PISA está diseñada para conocer las competencias (habilidades, pericia y aptitudes) de los estudiantes para analizar y resolver problemas, manejar información y enfrentar situaciones en las cuáles requerirán de tales habilidades.

De esta manera, no se centra en la verificación de contenidos, sino que más bien busca identificar la existencia de ciertas capacidades, habilidades y aptitudes que, en conjunto, permitan a la persona resolver problemas y situaciones de la vida cotidiana.

Por esta razón, el programa PISA evalúa capacidades complejas en el estudiante y, si bien utiliza preguntas de opción múltiple, una porción importante de los reactivos requieren del estudiante la redacción de textos e incluso la elaboración de diagramas.

Las áreas evaluadas por PISA, tienen objetivos, contenidos, proceso y/o habilidades, con respecto a cada Asignatura. En Competencia Lectora, el objetivo es evaluar la capacidad de los estudiantes para comprender, usar y reflexionar sobre textos para alcanzar metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial para participar en la sociedad. En Matemáticas el objetivo es evaluar la capacidad de los estudiantes para comprender el papel de las matemáticas como elemento necesario para la vida cotidiana, así como el razonamiento matemático para realizar juicios bien fundados como ciudadanos constructivos capaces de

reflexionar por sí mismos/as. Finalmente en Ciencias Naturales, el objetivo es evaluar la capacidad de usar el conocimiento científico para la obtención de conclusiones basadas tanto en la evidencia como en el desarrollo de hipótesis para poder comprender y ayudar a tomar decisiones sobre el entorno natural y los cambios que este experimenta por la acción humana.

Con respecto a la muestra para la aplicación de PISA es numéricamente representativa, variando entre 4,500 y 10,000 estudiantes por país. Los establecimientos educacionales en que se aplica la evaluación son elegidos al azar por el programa. Éstos pertenecen a todas las regiones, dependencias y modalidades de cada país.

La importancia de la participación de los establecimientos educacionales y estudiantes elegidos en PISA, es fundamental para lograr la representatividad de la muestra, en cuanto a la diversidad del país en que la evaluación está siendo aplicada.

En Chile, la implementación de la prueba PISA está encargada a la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. PISA evalúa a los estudiantes de 15 años que están cursando desde 7º básico en adelante. Opcionalmente, a partir de 2006, Chile ha evaluado también una muestra representativa a nivel nacional de estudiantes que cursan II medio; por lo tanto, se aplican pruebas a dos grupos de estudiantes.

Los exámenes PISA incluyen:

- Evaluaciones escritas, donde se necesita lápiz y papel para responder.
- Pruebas que se responden en computador.

El día en que se lleva a cabo la evaluación, no todos los estudiantes tienen el mismo examen, sino que existen diferentes cuadernillos para su aplicación (cada uno con el mismo nivel de dificultad, y área de evaluación). Todos cuentan con dos horas cronológicas para responder. Dado que cada estudiante contesta una prueba distinta, no se pueden reportar puntajes de manera individual.

En el caso de la evaluación vía computador, si el establecimiento no dispone de computadores adecuados o son insuficientes para que los estudiantes rindan la prueba, se les facilitarán el día en que se realice la evaluación.

Además, los estudiantes deben responder un cuestionario en el que se les hacen preguntas sobre sí mismos y sobre sus hogares (las condiciones de su entorno, su familia, sus hábitos de estudio, las condiciones de su colegio). Este cuestionario de contexto es una herramienta importante para el aprovechamiento de la prueba PISA, debido a la universalidad que tiene por no estar ligado a currículos y ni a planes de estudio específicos.

En su constitución, la prueba combina preguntas cerradas o directas las cuales tienen una única respuesta correcta. Algunas se responden mediante palabras o frases específicas; otras son preguntas de opción múltiple donde el estudiante debe marcar la respuesta correcta. En este caso, las respuestas sólo se consideran correctas o incorrectas en su corrección. Y también preguntas abiertas, que requieren que los estudiantes elaboren sus propias respuestas. En este caso, las respuestas admiten resultados parcialmente correctos, por lo que su corrección es más compleja.

Las respuestas equivocadas no descuentan puntaje, por eso se pide a los estudiantes que traten de responder todas las preguntas que puedan.

Ya con las respuestas de los estudiantes, se comienzan a calcular los puntajes. El puntaje de cada estudiante indicará el nivel de competencias que posee: los que tienen más altas competencias contestan adecuadamente la mayoría de las preguntas sin importar su dificultad. Mientras menos es la competencia del estudiante, se centrará sólo en responder respuestas de mediana o baja dificultad.

De acuerdo al puntaje obtenido por los estudiantes en la escala de competencia PISA, cada uno/a es clasificado en un nivel determinado de desempeño. Los niveles de desempeños PISA van generalmente de 1 a 6, desde el más bajo al más alto. Como resultado, el programa informa para cada país, el porcentaje de estudiantes que se ubica en cada uno de los niveles.

Los niveles de desempeño descritos por la evaluación PISA aplicada el año 2009, corresponden a siete niveles de competencia lectora. El reporte de resultados de esta evaluación provee una escala general de competencia lectora, basada en todas las preguntas de la prueba de lectura impresa, así como sub escalas para los tres aspectos de lectura: (1) acceder y obtener, (2) integrare interpretar, y (3) reflexionar y evaluar; y para los dos formatos de texto: (1) continuo y (2) discontinuo.

Con respecto a los resultados obtenidos, se espera que al conocer la riqueza de la información aportada por PISA sirva a un mayor número de países para emprender acciones orientadas a mejorar la calidad de sus sistemas educativos.

Desde un punto de vista descriptivo, la evaluación debería proporcionar información a las autoridades y a toda la sociedad respecto a tres preguntas generales, las cuales son:

- ¿Qué aprenden y qué son capaces de hacer los jóvenes al terminar la educación obligatoria?
- ¿En qué medida estos jóvenes están preparados para integrarse como ciudadanos activos en la sociedad contemporánea y en particular en una "sociedad del conocimiento" globalizada?
- ¿Qué caminos debemos tomar como institución para lograrlo?

Los docentes pueden examinar los niveles de logro reportados en los informes de resultados nacionales e internacionales del programa PISA, y utilizar los ejemplos de preguntas que representan esos niveles de desempeño para evaluar las competencias de sus propios estudiantes. El nivel de desempeño alcanzado por sus estudiantes puede iluminar el trabajo formativo que debería emprenderse para desarrollar las capacidades de los niveles sucesivos, habilidades que se espera tengan los ciudadanos en el presente siglo.

La prueba TIMSS, que significa Tendencias en el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias, es una evaluación de los conocimientos de matemática y ciencias de los estudiantes que cursan 4° y 8° grado, que se realiza en países alrededor de todo el mundo. Esta evaluación fue desarrollada por la Asociación Internacional para la Evaluación del

Rendimiento Educativo (IEA), con el principal objetivo de permitir que las naciones participantes puedan comparar el logro educativo de los estudiantes a nivel internacional.

TIMSS (Mineduc 2011) es un estudio de carácter curricular. Los objetivos de la prueba y los temas que cubre se explicitan en marcos de referencia que están en concordancia con la mayor parte de los currículos vigentes en los países que son participantes. A través de la aplicación de variados instrumentos, TIMSS pretende medir cuánto de los currículos prescritos para matemática y ciencias se pueden considerar como implementado por los profesores y, de acuerdo con los resultados obtenidos por los estudiantes, cuánto se puede considerar como logrado.

La primera vez que se implementó esta prueba TIMMS fue en el año 1995 y desde entonces es aplicada cada 4 años. Su aplicación cada cuatro años posibilita obtener información sobre el progreso relativo entre los grados en que se aplica la prueba, puesto que los estudiantes de 4° grado evaluados en un ciclo anterior de TIMSS estarán cursando 8° grado en la siguiente aplicación.

Chile ha tomado parte en la medición de 8vo básico en el año 1999 y 2003, en el año 2011 a la medición de 8vo se sumó la medición de 4º básico.

El Centro de Estudios Internacionales de la Universidad de Boston, en Estados Unidos, es el encargado y quien dirige las distintas actividades del diseño, desarrollo, implementación y análisis de los resultados del estudio. En Chile, TIMSS está a cargo de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación.

En cada país en que se implementa la prueba se selecciona una muestra de establecimientos educativos representativa de la población estudiantil del nivel evaluado (4º básico y de 8º básico). En los establecimientos seleccionados participan: los estudiantes de un curso de 4º básico y un curso de 8º básico; los profesores de los cursos participantes; y el director o directora del establecimiento.

El estudio TIMMS contempla la aplicación de los diversos instrumentos, los cuales son; la prueba de matemáticas y ciencias que se les aplica a los estudiantes y mide los aprendizajes de los estudiantes de 4º y 8º básico en los subsectores ya mencionados, el cuestionario para estudiantes que recogen información sobre el ambiente de aprendizaje de los estudiantes, considerando información sobre el ambiente escolar y familiar y el cuestionario para profesores y directores, en donde se recoge información sobre el contexto en que ocurre la enseñanza de los estudiantes en las áreas de matemática y ciencias.

Con la aplicación de estos dos últimos cuestionarios se busca recoger información sobre el contexto de los sistemas educativos: información sobre estructuras y contenidos de los programas de estudio, organización escolar, estrategias de enseñanza, recursos en las aulas, así como también actitudes y creencias relacionadas con la educación y el aprendizaje. Además se incluyen preguntas sobre el horario de clases, la cobertura de contenidos de matemática y ciencias, políticas escolares, preparación y antecedentes de los docentes, entre otros/as. Esta información permite identificar los factores que inciden en los aprendizajes de los estudiantes.

La evaluación TIMSS está basada principalmente en los programas de estudio de las instituciones escolares de los países que son participantes, con lo cual se pretende investigar cómo a los estudiantes se les proporcionan oportunidades de educación, y los diferentes factores que influyen en cómo los estudiantes hacen uso de estas oportunidades.

Para esto se investigan tres niveles los cuales son: el programa de estudios previsto, el cual de entiende como las matemáticas y las ciencias que la sociedad pretende que los estudiantes puedan aprender y es considerada tanto en el contexto nacional, social como educacional, el programa de estudios implementado es lo que realmente se enseña dentro de las salas de clases, que se enseña y el cómo se enseña, y contempla tanto el contexto del establecimiento, como del profesor/a y del aula y el programa de estudios alcanzado, es lo que los estudiantes han aprendido durante el tiempo y que incluye las características y los resultados que van obteniendo los estudiantes.

Con relación al dominio de contenido, en el área de Matemática, en el nivel de 4º básico se contemplan contenidos de las siguientes sub-áreas, tales como: números, formas y mediciones geométricas, y presentación de datos. En el nivel de 8º básico se incluyen contenidos de las siguientes sub-áreas: números, álgebra, geometría y datos y probabilidades.

En el área de Ciencias para 4º básico, la prueba contempla contenidos de las siguientes sub-áreas: biología (ciencias de la vida), química/física (ciencias físicas) y geografía (ciencias de la tierra). En el nivel de 8º básico los contenidos que se contemplan son de las siguientes sub-áreas: biología, química, física y geografía (ciencias de la tierra).

Los dominios cognitivos que evalúa la prueba TIMMS son, para ambos subsectores: conocimiento, aplicación y razonamiento, tanto en 4º como en 8º básico.

Se utilizan dos formatos de pregunta en la evaluación, las cuales son: elección múltiple que valen un punto y ofrecen a los estudiantes cuatro o cinco opciones de respuesta, de las cuales sólo una es correcta. Estas preguntas se pueden usar para evaluar cualquiera de los dominios cognitivos, aunque son menos apropiadas para evaluar la capacidad de los estudiantes a la hora de hacer interpretaciones o evaluaciones más complejas. Y la respuesta construida, que generalmente valen uno, dos o tres puntos, dependiendo de la naturaleza de la tarea y de las destrezas necesarias para poder contestarla. En este tipo de preguntas se les pide a los estudiantes que redacten una respuesta por escrito. Estas preguntas son apropiadas para evaluar aspectos del conocimiento y de las destrezas requeridas cuando los estudiantes han de explicar fenómenos o interpretar datos sobre la base de su experiencia y conocimiento.

TIMSS proporciona una visión global de los rendimientos en las asignaturas de Matemática y Ciencias de los estudiantes de 4º y 8º básico, de cada uno de los países que son participantes. Esto incluirá los logros en cada uno de los dominios de contenido y cognitivo, tanto en ambas asignaturas.

Para cada estudiante se estima su puntaje para cada una de las áreas: matemática y ciencias. Basándose en distintos subconjuntos de preguntas de cada área, se estima su puntaje para cada una de las sub-áreas. Tanto para las áreas (matemática y ciencia) como para las sub-áreas (dominios de contenido) es posible estimar un promedio nacional e internacional en base a los puntajes de los estudiantes.

Cada uno de los promedios resume las habilidades y conocimientos de los estudiantes de cada país o del total de países que son participantes. Por lo tanto, muestra su rendimiento o logro en un área o sub-área. Los puntajes de las áreas y las sub-áreas no son comparables entre sí. Es decir, un puntaje de 500 en matemática no es equivalente a un puntaje de 500 en ciencias.

El promedio internacional es una medida relativa que permite darse cuenta si los estudiantes del mismo grado en otros países tienen mayores o menores conocimientos y habilidades

Los puntajes en las áreas de matemática y ciencias representan una gama de conocimientos y destrezas. TIMSS en el año 2003, estableció puntos de corte en los puntajes, los que separaron a los estudiantes en distintos niveles de logro, de acuerdo a lo que la prueba mostró que sabían o podían hacer. Los niveles de logro definidos fueron: inferior, bajo, intermedio, alto y avanzado.

Estos niveles de logro son acumulativos, es decir, lo que se sabe o se puede hacer en un nivel de logro incluye lo que puede hacerse en los niveles inferiores. El reporte de resultados por país, entonces, incluye los porcentajes de estudiantes que alcanzan cada nivel de logro.

VI.III Pruebas estandarizadas a nivel nacional

En Chile, existen 2 pruebas estandarizadas que evalúan a los estudiantes a lo largo de su permanencia escolar, las cuales son el SIMCE y la PSU. Es necesario mencionar que el presente trabajo explicará ambas pruebas estandarizadas, pero se enfocará en el SIMCE.

El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE, fue creado en el año 1988, con el principal objetivo de institucionalizar diversas iniciativas en el ámbito de la evaluación que venían desarrollándose en Chile, desde los años sesenta.

En efecto, en esa década se aplicó la primera Prueba Nacional para poder medir los logros de aprendizajes de los estudiantes chilenos, y más tarde, en el año 1982, se instauró el Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER).

Posteriormente, en el año 1985, se fundó un Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE), a través del cual se analizaron los datos que fueron recogidos por PER. Durante este periodo de 20 años, se buscó aportar información que fuese necesaria para el proceso de desarrollo curricular, disponer de parámetros para mejorar la asignación de recursos, contribuir al mejoramiento de la calidad educativa a través de la descentralización de las responsabilidades y entregar una señal explícita al sistema educacional acerca de los objetivos de aprendizaje que son considerados como fundamentales por el Ministerio de Educación.

Con la creación del SIMCE, en el año 1988, se instaló en Chile en el sistema educativo una evaluación externa, que se propuso proveer de información relevante para su quehacer a los distintos actores participantes del sistema educativo.

El principal propósito del SIMCE consiste en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación chilena, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en distintas áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos tanto con el contexto escolar como con el social en el que estos/as aprenden.

Para lograr este objetivo, SIMCE ha desarrollado instrumentos de evaluación que consisten en pruebas y cuestionarios de contexto. Las pruebas evalúan el logro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF - CMO) del Marco

Curricular vigente en diferentes sectores de aprendizaje. En su mayoría, se aplican anualmente a nivel nacional, y son de carácter censal.

Además de las pruebas referidas al currículo, también recoge información sobre los docentes, estudiantes, padres y apoderados a través de variados cuestionarios. Esta información se utiliza para contextualizar y analizar los resultados de los estudiantes en la prueba estandarizada SIMCE.

Hasta el año 2005, la aplicación de las pruebas se alternó entre 4º Básico, 8° Básico y 2° Medio; en el año 2006, se comenzó a evaluar todos los años a los estudiantes de 4° Básico y se alternó entre los niveles de 8° Básico y 2° Medio. El año 2008 se realizó una prueba muestra de Escritura en 4º Básico, y el año 2010 se incorporaron tanto la evaluación en 3° Medio del sector Idioma Extranjero: Inglés, como una primera evaluación muestra de Educación Física en 8° básico.

Las asignaturas que actualmente evalúa SIMCE son: Lenguaje y Comunicación (Comprensión de Lectura y Escritura); Matemática; Ciencias Naturales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Inglés y Educación Física.

A partir del 2013, se aplican pruebas censales para estudiantes que cursan 6° básico con discapacidad sensorial. Esta evaluación se enmarca dentro de lo establecido en la legislación vigente en materia de igualdad de oportunidades e inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad sensorial, reconociendo tanto sus derechos como y deberes, como su capacidad para avanzar y participar en los mismos procesos de aprendizaje que sus pares sin esta discapacidad.

Contar con estos resultados de aprendizaje de los estudiantes cada dos niveles, permitirá tener un registro de la evolución de su aprendizaje durante su trayectoria escolar, y a su vez, relacionarlo con el aporte que realiza cada establecimiento educacional al proceso de aprendizaje (progreso educativo).

En el año 2012, SIMCE pasó a ser el sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza para poder evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos educativos, evaluando el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente, en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles que son evaluados.

Esta prueba estandarizada se ha mantenido en constante desarrollo, lo que ha permitido que perdure en el tiempo, y que se amplíe de manera progresiva su ámbito de acción.

Además de las mediciones nacionales, el SIMCE ha gestionado e implementado en Chile la aplicación de evaluaciones internacionales, en donde los resultados obtenidos permiten situar a Chile en el contexto regional o global, y de este modo, determinar los niveles de desempeño de los estudiantes chilenos respecto de estándares internacionales.

Los resultados que entrega el SIMCE informan sobre los puntajes promedio y la distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje, situando los logros de los estudiantes en un contexto nacional y complementando el análisis que realiza cada establecimiento educacional a partir de sus propias evaluaciones.

A partir de los resultados SIMCE, las comunidades educativas pueden reflexionar sobre los aprendizajes alcanzados por cada uno de sus estudiantes e identificar desafíos y fortalezas; todo ello para contribuir a la elaboración o reformulación de estrategias de enseñanza orientadas a mejorar los aprendizajes.

La PSU se creó en enero del año 2000, cuando el Ministerio de Educación, con el acuerdo del Consejo de Rectores, convocó a una comisión con el propósito de analizar las pruebas del sistema de admisión a las universidades y sus relaciones con la enseñanza media, y de proponer así, ajustes y cambios que favoreciesen la articulación de ambos niveles.

Sobre la base del informe de esta Comisión, emitido el 22 de noviembre del año 2000, un equipo de investigadores de la Universidad de Chile y de la Pontificia Universidad Católica de Chile elaboró un proyecto denominado Sistema de Ingreso a la Educación Superior (SIES), iniciativa que contó con el financiamiento del FONDEF.

Tras un intenso debate público, que involucró tanto a autoridades ministeriales como universitarias, el proyecto SIES fue desechado. Finalmente, en el año 2002, se determinó que la Prueba de Aptitud Académica (PAA) fuera sustituida por las Pruebas de Selección Universitaria (PSU), desarrolladas por el DEMRE.

Esta nueva prueba llamada PSU, se focalizó en los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), alineados al nuevo Marco Curricular de la Enseñanza Media.

Incluye cuatro instrumentos independientes: Dos pruebas obligatorias: una de Lenguaje y Comunicación y otra de Matemática. Dos pruebas electivas: una de Historia y Ciencias Sociales y otra de Ciencias, con un módulo común y módulos optativos de Biología, Física y Química.

Por acuerdo del Consejo de Rectores, la elaboración y aplicación de la PSU continuó a cargo de la Universidad de Chile, a través de su Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional, DEMRE. La primera vez que se aplicó esta nueva batería de preguntas fue en diciembre de 2003 para el Proceso de Admisión del año 2004 y en la actualidad se sigue aplicando a los estudiantes que desean ingresar a estudiar a Educación Superior.

Antes de la creación de la PSU, la Universidad de Chile fue la encargada de crear y elaborar las pruebas de admisión a la universidad desde los orígenes de la educación superior. A mediados del Siglo XIX, adoptó el Bachillerato como método de admisión; luego fue la gestora de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) -1967-; y, con el nacimiento del Siglo XXI, fue fundamental en el surgimiento de la actual Prueba de Selección Universitaria (PSU).

En el año 1927, por mandato legal del Ministerio de Educación, las pruebas que conducían al grado de Bachiller se convirtieron en instrumento de selección de los estudiantes a las aulas universitarias. De este modo, en el transcurso de los Siglos XIX y XX, el examen de Bachillerato mantuvo una base de materias, salvo pequeñas variaciones como el ingreso y salida del idioma latín. Los aspirantes a la educación superior debían rendir y aprobar exámenes de lengua materna, de una lengua extranjera y de Historia y Geografía de Chile, más aquellas pruebas específicas que correspondieran a la mención a la cual deseaban postular. El bachillerato perduró como prueba de admisión hasta la aplicación de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) en 1967. Esta nueva prueba fue aplicada por la Universidad de Chile como mecanismo de selección e ingreso a todas sus carreras. Las otras universidades existentes adhirieron a este nuevo método de admisión.

Tras 35 años de existencia de la PAA se crearon las Pruebas de Selección Universitaria (PSU). Esta nueva batería, aplicada por primera vez en diciembre de 2003, se formuló en base a los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), alineados al nuevo Marco Curricular de la Enseñanza Media del Ministerio de Educación.

VII.IV Relevancia de las pruebas estandarizadas

Las pruebas estandarizadas tienen una especial relevancia y a su vez, realizan una importante labor suministrando la evidencia necesaria para hacer interpretaciones referidas a normas respecto a los conocimientos y/o a las destrezas de los estudiantes en relación de los demás estudiantes de un país. Esas interpretaciones tienen una utilidad educativa considerable. Hacen lo que se supone deben hacer. Pero las pruebas estandarizadas no deberían ser usadas para evaluar la calidad de la educación. Eso no es lo que se supone deben hacer.

W. James Pophman (1999) menciona que diariamente los educadores viven una presión casi implacable para poder demostrar su eficiencia. Erróneamente, el principal indicador con el cual la gran mayoría de las comunidades educativas evalúa el éxito del cuerpo docente de un centro educativo es el desempeño de los estudiantes en las distintas pruebas estandarizadas que se miden durante sus años de escolaridad.

De esta forma, es necesario preguntarse, ¿las pruebas estandarizadas miden realmente la calidad educativa?

El programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y El Caribe (1999) menciona que hoy en día, si los puntajes que obtiene un centro educativo en pruebas estandarizadas son altos, la gente piensa que su profesorado es eficaz. Si los puntajes en las pruebas estandarizadas son bajos, se considera que el cuerpo de profesores es ineficaz.

En ambos casos, esas evaluaciones pueden ser erradas, ya que la calidad educativa está siendo medida con una vara equivocada. Una de las principales razones por las cuales los puntajes en las pruebas estandarizadas continúan siendo el factor más importante en la evaluación de una escuela es engañadoramente simple.

Por varias razones, las pruebas estandarizadas no deberían ser utilizadas para evaluar la calidad de la educación. La primordial razón por la cual los puntajes de los estudiantes en estas pruebas no suministran un indicio preciso de la eficacia de la enseñanza es que cualquier inferencia acerca de la calidad educativa basada en los logros de los estudiantes en las pruebas estandarizadas tiende a no ser válida.

Emplear pruebas estandarizadas para poder averiguar la calidad educativa es como medir la temperatura con una cuchara. Las cucharas tienen la misión de medir cosas diferentes que el calor o el frío, como poder tomar una taza de café o poder racionar una porción de azúcar. Las pruebas estandarizadas tienen la misión de medir algo distinto que cuán buena o cuán mala es un centro educativo.

No deberían ser usadas para evaluar la calidad educativa de los estudiantes. W. James Pophman (1999) menciona que existen tres razones significativas por las cuales es totalmente inválido basar inferencias respecto a la calidad de la educación en los puntajes de las pruebas estandarizadas.

La primera razón seria los desajustes entre la enseñanza y la medición, en este punto el autor plantea que las diferentes compañías que diseñan y vendes pruebas estandarizadas son propiedad de grandes corporaciones. Como todo negocio con fines lucrativos, estas instituciones intentan generar utilidades para los accionistas.

En vista de la sustancial diversidad curricular de los centros educativos, los diseñadores de pruebas se ven obligados a crear una serie de evaluaciones "talla única". Los diseñadores de estas pruebas hacen lo mejor que pueden al seleccionar los ítems que puedan medir todos los conocimientos y destrezas de un área de contenido que los educadores consideran importantes. Es por esto, que las pruebas estandarizadas incluirán siempre muchos ítems que no están alineados con lo que se enfatiza en la enseñanza en un contexto determinado.

Los educadores deben conocer un importante estudio de la Universidad Estatal de Michigan, publicado por Freeman y sus colegas (1983), que ilustra el serio desajuste que puede ocurrir entre lo que se enseña en una localidad y lo que se evalúa mediante las pruebas estandarizadas. Estos investigadores seleccionaron cinco pruebas estandarizadas a nivel nacional de logros en matemáticas, y estudiaron sus contenidos para cuarto, quinto y sexto grados. Luego, bajo la hipótesis bastante razonable de que lo que ocurre en la enseñanza en los salones de clase suele estar influenciado por el contenido de los textos que los niños usan, estudiaron cuatro textos ampliamente utilizados en esos grados.

Empleando procedimientos rigurosos de revisión, los investigadores identificaron en las pruebas estandarizadas los ítems que no habían recibido atención significativa en los textos escolares. Concluyeron que los textos escolares no abordaban adecuadamente entre el 50 y el 80% de lo que se medía en las pruebas.

Como lo plantearon los investigadores de Michigan, "la proporción de temas presentados en las pruebas estandarizadas que reciben más que un tratamiento superficial en cada texto escolar nunca fue superior al 50%" (p.509).

Entonces, si el contenido de las pruebas estandarizadas no es abordado satisfactoriamente en los textos escolares de amplio uso, ¿no es también probable que en un contexto educativo particular las pruebas cubran tópicos que no son abordados en la enseñanza de ese centro?

Esta supuesta concordancia entre lo que evalúa la prueba y lo que se enseña, resulta bastante a menudo infundada.

De esta manera el autor menciona que si uno toma tiempo suficiente para leer los materiales descriptivos presentados en los manuales que acompañan las pruebas estandarizadas, encontrará que la descripción de lo que se evalúa suele ser bastante general. Esas descripciones necesitan ser generales para hacer que las pruebas sean aceptables para una nación de educadores cuyas preferencias curriculares son variadas.

Pero esas descripciones de lo que se evalúa a menudo dan cabida a supuestos alineamientos enseñanza - mediciones que están lejos de ser ciertas. Y tales desajustes, reconocidos o no, suelen conducir a conclusiones espurias sobre la real eficacia de la educación en un determinado lugar, si es que se utilizan los puntajes de las pruebas estandarizadas como indicador de eficacia educativa. Y es por esto, que es la primera razón por la cual no deberían emplearse pruebas estandarizadas para determinar la eficacia de un centro educativo o docente. Es casi seguro que habrá un desajuste significativo entre lo que se enseña y lo que se mide.

La segunda razón que plantea Pophman, y por la cual no deberían usarse pruebas estandarizadas para evaluar la calidad educativa surge directamente del requerimiento de que estas pruebas permiten hacer comparaciones significativas entre estudiantes basadas en sólo un conjunto pequeño de ítems.

Un ítem que es respondido correctamente por cerca de la mitad de los estudiantes es por ende, el ítem que mejor dispersa los puntajes totales de los estudiantes. Los ítems que son respondidos correctamente por el 40% al 60% de los estudiantes hacen un buen trabajo en dispersar los puntajes totales de los examinados.

En cambio, aquellos ítems que son respondidos correctamente por un gran número de estudiantes, no contribuyen a dispersar convenientemente los puntajes de las pruebas. Desde la perspectiva de la eficacia de una prueba para proporcionar interpretaciones comparativas, un ítem que es respondido correctamente por el 90% de los examinados está siendo respondido correctamente por demasiados estudiantes.

Es por esto, que los ítems respondidos correctamente por el 80% o más de los estudiantes suelen no pasar el corte final cuando una prueba estandarizada se diseña por primera vez, y esos ítems probablemente serán desechados cuando se revise la prueba. De ahí que la vasta mayoría de ítems de las pruebas estandarizadas sean ítems de "mediana dificultad", es por esto de que los ítems en los cuales los estudiantes se desempeñan bien suelen ser excluidos.

Sin embargo, estos ítems cubren a menudo el contenido, al cual, debido a su importancia, los docentes dan un mayor énfasis. Así, cuanto más se esfuercen los docentes en enseñar conocimientos y/o destrezas importantes a sus estudiantes, es menos la probabilidad de que en las pruebas estandarizadas se incluyan ítems que los midan. Entonces, evaluar la eficacia de la enseñanza de los docentes mediante herramientas de evaluación que deliberadamente evaden los contenidos importantes es contradictorio.

La tercera y última razón que menciona el autor y por la cual no deberían usarse pruebas estandarizadas en los estudiantes para evaluar la calidad educativa es la más fuerte. Afirmar que tanto los puntajes bajos o altos que se presentan en las pruebas son resultado de la calidad de la enseñanza es ilógico, ya que el desempeño de los estudiantes en las pruebas estandarizadas está influenciado fuertemente por tres factores, en donde sólo uno de los cuales está vinculado a la calidad educativa.

Estos tres factores que contribuyen al puntaje de los estudiantes en las pruebas estandarizadas son, primeramente, lo que se enseña en el colegio, segundo, la capacidad innata del estudiante y tercero, el aprendizaje del estudiante fuera del colegio.

El primer factor sobre lo que se enseña en el colegio, va ligado al hecho de que algunos de los ítems de las pruebas sólo miden los conocimientos y/o destrezas que los estudiantes aprenden en la escuela. Si realmente los ítems en las pruebas estandarizadas midieran sólo lo que se enseña en el colegio, podría medirse realmente la calidad educativa, pero no es así.

El segundo factor sobre la capacidad innata de un estudiante, va ligado a lo biológico, a lo que le es más fácil aprender a un niño o niña que a otro/a. Recientemente, muchos educadores y educadoras importantes sugieren que hay diversas formas de inteligencia y no sólo una. Gardner (1994) menciona que un niño o niña que nace con menor aptitud para afrontar tareas cuantitativas o verbales, posee una mayor inteligencia "interpersonal" o "intrapersonal", pero estas capacidades no son evaluadas por este tipo de pruebas.

Los niños y niñas difieren en sus capacidades innatas para responder de manera correcta los diferentes tipos de ítems que se encuentran más comúnmente en las pruebas estandarizadas, y algunos ítems en las pruebas apuntan de forma directa a medir esa capacidad intelectual, no midiendo lo que se enseña en el colegio.

Pero la existencia de este tipo de ítems, al tocar lo que son las destrezas intelectuales innatas que no son fácilmente modificables en la escuela, cumple una labor en cuanto a dispersar los puntajes de los examinados. La búsqueda de varianza en los puntajes, junto con las limitaciones de tener que usar pocos ítems en la evaluación escolar, hace que esos ítems se vuelvan atractivos para los diseñadores de pruebas estandarizadas.

Pero los ítems que miden diferencias en las capacidades intelectuales innatas de los estudiantes obviamente no contribuyen a hacer inferencias válidas acerca de "cuán bien se les ha enseñado a los niños y niñas".

El tercer y último factor, hace mención con relación a los aprendizajes fuera del colegio, siendo este punto en donde existen más ítems en las pruebas estandarizadas y en donde el status y el contexto en el que se desenvuelven los niños y niñas a diario, es crucial.

Una de las razones principales por las cuales el status socioeconómico de los niños y niñas está tan altamente correlacionado con los puntajes de las pruebas estandarizadas es que muchos ítems de las pruebas se concentran en realidad en evaluar conocimientos y/o destrezas aprendidas fuera del colegio -- conocimientos y destrezas probablemente aprendidas más en algunos escenarios socioeconómicos que en otros.

Lo descrito anteriormente, permite el surgimiento de varias preguntas y una de ella sería ¿Qué se puede hacer como educadores? Para esto es necesario saber más sobre las interioridades de las pruebas estandarizadas, también llevar a cabo una campaña educativa que sea eficaz, de manera que tanto los colegas, como los padres de familia, y los diseñadores de políticas educativas logren comprender cuáles son realmente las debilidades evaluativas de las pruebas estandarizadas, y por último la organización debe ser mucho más apropiada en cuanto a reunir evidencias basadas en la evaluación.

Hoy en día existen muchos educadores que no han estudiado los ítems que componen las pruebas estandarizadas que rinden sus estudiantes, siendo uno de los más grandes errores. Es necesario darse el tiempo con este tipo de pruebas, analizar ítems por ítems, para lograr comprender lo que realmente se quiere medir.

A su vez, un porcentaje de educadores, padres y apoderados y miembros de las juntas directivas escolares, consideran que los colegios deberían ser calificados en base a los puntajes obtenidos por sus estudiantes en las pruebas estandarizadas. Pero cabe preguntarse ¿Será realmente necesario? Se debe explicar a las demás personas el motivo de los puntajes que se obtienen por las pruebas estandarizadas rendidas por los estudiantes que puede ser engañoso en cuanto a la calidad educativa.

Las pruebas estandarizadas como fuente de evidencia educacional para determinar la calidad de un determinado establecimiento educacional, no es la muestra del trabajo educacional que brindan los docentes. Es necesario que los profesores/as tengan instrumentos de evaluación que midan destrezas valiosas o conjuntos significativos de conocimientos de sus estudiantes, para así poder demostrar al mundo que pueden enseñar a los niños y las niñas de manera tal que éstos/as puedan hacer progresos marcados desde la pre instrucción a la post instrucción.

El punto fundamental es el siguiente: si los educadores logran aceptar la posición de que los puntajes obtenidos en las pruebas estandarizadas no deberían ser usados para medir la calidad de la enseñanza, entonces deben suministrar otra evidencia que sea confiable y que pueda usarse para establecer la calidad de la enseñanza. Una evidencia que sea imparcial, reunida cuidadosamente sobre la manera en que los profesores promueven conocimientos y destrezas innegablemente importantes.

Capítulo III. Marco Metodológico

Métodos de investigacion a desarrollar

III.I Paradigma Investigativo:

La presente investigación se sustenta bajo el alero del paradigma investigativo fenomenológico, el cual "tiene como foco entender el significado que tienen los eventos [experiencias, actos...] para las personas que serán estudiadas" (Universidad de las Américas de Puebla, 2003) En consecuencia, este paradigma entiende al mundo como una realidad en constante construcción en tanto los individuos que allí se encuentran inmersos son capaces de modificarlo y significarlo. Por tanto "si el conocimiento es construido, entonces el conocedor no puede separarse totalmente de lo que es conocido – el mundo es co-constituido" (Universidad de las Américas de Puebla, 2003). Paralelamente, considerando este paradigma, resulta inviable estudiar un fenómeno determinado de manera completamente objetiva, ya que el investigador se vuelve parte de la realidad investigada, modificando el campo estudiados y sus dinámicas. Retomando el punto anterior, el investigador debe considerar previamente que su investigación ancla en el significado construido a partir de quienes viven bajo esta realidad determinada. Pero ¿qué se entiende cómo realidad? Es lo constituido a partir del significado que los sujetos involucrados le atribuyen a los fenómenos de estudio. Dentro de esto, el contexto que sustenta dicha realidad cobra gran importancia en tanto se comprende que un determinado fenómeno de estudio se produce en un medio y situación determinada y única; con eventos y factores interrelacionados entre sí.

El método fenomenológico no admite como científicas las creaciones fantásticas de la mente humana, sino aquéllas que son compartidas y consensuadas por los que piensan; ésa es su legitimación. (Fermoso, 1988) Considerando este punto, el paradigma fenomenológico desde la pedagogía social se centra en el método del "case-work" el cual no se limita a aislar al sujeto para estudiarlo, sino que al contrario, aspira a comprender e interpretarlo al individuo en su contexto inmediato.

III.II Enfoque Metodológico:

Por otra parte, esta investigación responde desde sus inicios a un enfoque metodológico de tipo cualitativo, es decir que se asocia a las ciencias conductuales. Es decir, particularmente en área educativa, el método cualitativo se enfoca en comprender diversos fenómenos de tipo socioeducativos que a su vez, inciden en la realidad; comprendiendo la transformación y el cambio como parte del contexto a estudiar (Sandín, 2003).

III.III Delimitación del campo a estudiar:

La presente investigación se enfocara dentro del campo educativo que comprende desde la educacion parvularia hasta la educación media.

Inicialmente el nivel de Educación parvularia es considerado como el primer nivel educativo que, colaborando con la familia, favorece en el párvulo aprendizajes oportunos y pertinentes a sus características, necesidades e intereses, fortaleciendo sus potencialidades para un desarrollo pleno y armónico (MINEDUC, 2005). A partir de esto se consideraran los siguientes niveles:

- Primer nivel de transición (niños y niñas de 4 a 5 años de edad).
- Segundo nivel de transición (niños y niñas de 5 a 6 años de edad).

Por otra parte se considerara el nivel de educación básica se propone que todos los niños y niñas alcancen los objetivos de aprendizaje propuestos por el currículum nacional vigente (Mineduc, 2012) Dentro de esto, se considerarán los siguientes niveles a estudiar:

- Primer ciclo (Niños y niñas desde 6 a 9 años de edad)
- Segundo ciclo Niños y niñas de 10 a 13 años de edad)

Finalmente, cabe mencionar el último nivel a considerar, es decir Educación media, la cual tiene por desafío alcanzar la calidad de la educación, siendo necesario responder a la heterogeneidad de estudiantes que inician este nivel de enseñanza, con una pedagogía adecuada y pertinente a sus necesidades, que se haga cargo de las diversas disposiciones al aprendizaje y puntos de partida que presentan (MINEDUC, 2013) A partir de esto, se consideraran los siguientes niveles educativos:

- Primero medio (14 años de edad)
- Segundo medio (15 años de edad)
- Tercero medio (16 años de edad)
- Cuarto medio (17 años de edad).

Considerando las especificaciones anteriores, el campo de estudio se limitará a centros educativos de tipo:

- Particular subvencionado
- Municipal de excelencia

III.IV Identificación de los sujetos

Para la investigación se contemplaron Directivos, docentes y estudiantes de dos establecimientos. En primer lugar tenemos el Liceo José Victorino Lastarria de la comuna de Providencia, el cuál pertenece a los liceos emblemáticos de nuestro país. De este Liceo se extrajo una muestra de un total de X personas, entre los que se encuentran: Directora del establecimiento, Jefe de UTP, Educadora de párvulos, técnico en párvulos, Docente de educación básica, Docente de educación media, un estudiante de educación parvularia, un estudiante de educación básica y un estudiante de educación media.

El otro establecimiento seleccionado es el Centro Educacional Piamartino Carolina Llona Cuevas de la comuna de Maipú, el cuál es particular subvencionado. De dicho Colegio se extrajo una muestra total de X personas, entre los que se encuentran: Directora del establecimiento, Jefe de UTP, Educadora de párvulos, técnico en párvulos, Docente de educación básica, Docente de educación media, un estudiante de educación parvularia, un estudiante de educación básica y un estudiante de educación media.

A continuación se evidencian los resultados obtenidos de cada estableciemiento el la prueba SIMCE 2013:

- Liceo José Victorino Lastarria:

Segundo Básico	Comprensión de lectura: 281
Cuarto Básico	Comprensión de lectura: 293 Matemáticas: 280 Ciencias Naturales: 286
Sexto Básico	Comprensión de lectura: 266 Matemáticas: 276 Escritura: 49
Octavo Básico	Comprensión de lectura: 282 Matemáticas: 296 Ciencias Naturales: 307
Segundo Medio	Comprensión de lectura: 275 Matemáticas: 325
Tercero Medio	Inglés: ❖ Comprensión lectora: 65 ❖ Comprensión auditiva: 66 ❖ Total prueba: 66

(Fuente: www.simce.cl)

- Centro Educacional Piamartino Carolina Llona Cuevas:

Segundo Básico	Comprensión de lectura: 245
Cuarto Básico	Comprensión de lectura: 241 Matemáticas: 235 Ciencias Naturales: 235
Sexto Básico	Comprensión de lectura: 232 Matemáticas: 243 Escritura: 48
Octavo Básico	Comprensión de lectura: 236 Matemáticas: 254 Ciencias Naturales: 260
Segundo Medio	Comprensión de lectura: 227 Matemáticas: 261
Tercero Medio	Inglés: ❖ Comprensión lectora: 46 ❖ Comprensión auditiva: 45 ❖ Total prueba: 46

(Fuente: www.simce.cl)

III.V Procedimientos de recolección de información:

Para llevar a cabo la recolección de la información en esta investigación que es de carácter cualitativa, se utilizará la Entrevista Semiestructurada, en este tipo de entrevista el entrevistador dispone de un guión, el cuál recoge los temas que debe tratar a lo largo de la entrevista. Sin embargo, el orden en el que se abordan los diversos temas y el modo de formular las preguntas se dejan a la ibre decisión y valoración del entrevistador. En el ámbito de un determinado tema, éste puede plantear la conversación como desee, efectuar las preguntas que crea oportunas y hacerlo en los términos que estime convenientes, explicar su

significado, pedir al entrevistado aclaraciones cuando no se entienda algún punto cuando le parezca necesario, establecer un estilo propio y personal de la conversación.

Como lo plantea Rodríguez (1999) la entrevista "es uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos"

III.VI Procedimientos de análisis de la información:

Según Taylor y Bodgan (1987) a partir de una investigación de tipo fenomenológica de carácter cualitativo, se consideran los siguientes aspectos:

- Reducción de los datos: Dentro de esto se considera cuando los datos son recogidos y se inicia el proceso de codificación de los datos, a través del refinamiento de la comprensión del tema a estudiar. Este proceso demanda la creación de categorías de codificación que implican todos los conceptos, interpretaciones, tipologías y proposiciones identificadas al inicio del proceso; estas categorías depende de la cantidad y complejidad de los datos recolectados.
- Relativización de los descubrimientos: Se refiere a la comprensión de los datos en el contexto de su recolección, con el fin de obtener conclusiones que permitan comprender dicho fenómeno de manera contextualizada.

El concepto categorización adquiere una gran importancia en esta etapa del proceso investigativo, ya que permite al investigador clasificar de manera conceptual los incidentes comunes de misma temática. Cada categoría contiene uno o múltiples significado que permiten aludir a situaciones o contextos determinados, actividades o acontecimientos, relaciones interpersonales, comportamientos u opiniones, etc. Finalmente se obtienen conclusiones basadas en las experiencias y sensibilidad del investigador, pues los hallazgos se deben contextualizar y contrastar con otros estudios de temáticas afines.

Por otra parte, y apoyando el punto anterior según Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) puede describirse gráficamente en tres tareas: Reducción de datos, disposición y transformación de datos y obtención y verificación de conclusiones.

Además otra técnica que se utilizará durante esta investigación será mediante el Método Comparativo Constante.

El propósito del método comparativo constante al hacer al mismo tiempo comparacion y análisis, es generar teoría en forma más sistemática de lo que lo permite la segunda aproximación, a través de la utilización de la codificación explícita y de procedimientos analíticos.

Cómo menciona Glasser y Strauss, 1967: "Es un método que se refiere al desarrollo inductivo mediante el soporte de un cuerpo de datos. Comprende comparaciones permanentes a los efectos de generar teoría a partir de los datos empíricos, es decir se trata de relacionar todos estos datos de modo que sus puntos en común ayuden a generar una nueva propuesta".

III.VII Criterios de rigor

Durante esta etapa es preciso asegurar el rigor en el proceso invetsigativo, es por ello que se ha de tener en cuenta los criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad de los datos recogidos.

La crediblidad se refiere a cómo los resultados de una investigación son verdaderos para las personas que fueron estudiadas y para otras personas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado.

En cuanto al criterio de confirmabilidad se refieren a este criterio como la habilidad de otro investigador de seguir la pista o la ruta de lo que el investigador original ha hecho. Para

ello es necesario un registro y documentación completa de las decisiones e ideas que el investigador haya tenido en relación con el estudio.

La transferibilidad o aplicabilidad es el tercer criterio que se debe tener en cuenta para juzgar el rigor metodológico en la investigación cualitativa. Este criterio se refiere a la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones

Capítulo IV. Presentación de resultados y Discusión

IV.I Análisis de la información

La investigación tiene como propósito, conocer el ambiente y clima y su relación con los aprendizajes de los estudiantes de todos los niveles del sistema educacional chileno, orientada a la pregunta de investigación, ¿Cómo perciben los estudiantes y docentes los diferentes ambientes y climas de aprendizajes que se generan en distintos establecimientos educativos en pro de la obtención de altos niveles de logros en pruebas estandarizadas?

El análisis de la información se realizara a partir de una muestra de sujetos pertenecientes a dos establecimientos educacionales, uno Municipal emblemático Liceo José Victorino Lastarria y uno Particular subvencionado Cep Carolina Llona, de los cuales se entrevistaron a 2 sujetos (docente, estudiante y cuerpo directivo) por cada nivel educativo (Educación Parvularia, Básica y Media) las temáticas abordadas son ambiente y clima, pruebas estandarizadas, participación de las familias, rol docente, entre otras. Por tanto, la investigación asume el objetivo de interpretar los distintos ambientes y climas educativos y su relación con los rendimientos escolares de los estudiantes.

Para el análisis de la presente investigación se levantarán diversas categorías, las cuales a través de reflexiones y contraste con la teoría se analizaran utilizando el Método Comparativo Constante (MCC), el cual tiene por finalidad la identificación de procesos sociales básicos como punto central de la teoría, así como también la representaciones sociales que se desprenden de la temática central de la investigación.

Además se realizaran análisis críticos a partir de los incidentes con sus respectivos códigos extraídos desde las entrevistas aplicadas, donde se establecerá la discusión reflexiva por parte de las investigadoras, para finalizar con las conclusiones y proyecciones de la investigación

Análisis de Incidentes

Comparación de Incidentes y su Categorización

Niños Educación Parvularia y Educación Básica

Incidente 1	Entrevistado (a)	Código "In vivo"	Categorización
Ambiente Escolar (Dimensión Física, funcional y Temporal)	Entrevistado 1 Colegio 1 (Educación Parvularia)	(…)Son los compañeros cuando los saludo. Uno se llama el nn1 y el otro nn2. El patio, jugar a la pelota, voy al arco con ellos, les doy pase (…)	Factores que inciden en el aprendizaje (Dimensión física y funcional)
	Entrevistado 2 Colegio 2 (Educación Parvularia)	(…)N2: la cancha. N2: (se pone a dibujar). N2: Es que me gusta jugar a la pelota (…)	
	Entrevistado 1 Colegio 1 (Educación Básica)	(…)Que la profesora tiene su propia tacita de agua, hay una parte que está llena de juguetes, o sea no de juguetes sino que de… dibujos de, de monos que salen en la tele	Factores que inciden en el aprendizaje (Dimensión física y temporal)

		En la pared no, si la silla de la profesora, es bonita, parece como de una parcela (…) "Sí, pero menos los días lunes porque me duele la cabeza, me duele la guata, las clases son muy largas, los recreos son más cortos, día malo (....)	Dimensión temporal del ambiente
	Entrevistado 2 Colegio 2 (Educación Básica)	(…)Me gusta de mi sala... la profesora. Que está ordenada (…)	

Memo I1

En relación al ambiente se mencionan las dimensiones física, funcional, haciendo alusión al ambiente que se desenvuelven los niños y niñas de los centros educativos investigados. Desde la perspectiva de los entrevistados de Educación Básica mencionan distinta afinidades con espacios físicos, mientras que los niños(as) de Educación Parvularia se enfocan en lugares recreativos, de entretención o recreación, dándole variadas funcionalidades a un mismo lugar, considerando que los párvulos aprenden en distintos contextos, además que la organización del tiempo siempre es pensada en sus necesidades e intereses y que su tiempo de concentración es más corto que los niños de niveles superiores.

Tenemos que considerar que en la etapa de desarrollo que se encuentran se centra en el "juego" como una vía de aprendizaje, en cambio los niños(as) de educación básica centran su atención en el aula de clases, siendo para ellos el lugar que pasan gran parte del día, el cual es base para su aprendizaje, donde el niño se ve limitado respecto a la mirada escolarizada que tiene este nivel, donde se considera que el único espacio físico donde se aprende es la sala de clases.

Los entrevistados también señalan la importancia de una sala ordenada y de espacios de entretención como la cancha en el colegio 2.

Mientras que en el colegio 1 destaca la admiración por cosas que usa su profesora, como que su silla es especial o de lugares dentro de ella que tiene cosas de su interés como lo son dibujos animados que el ve.

Las investigadoras consideran que el ambiente va más allá de las condiciones estructurales, que según la funcionalidad que le otorga el docente al espacio disponible, no siempre se le das un sentido pedagógico, no evidenciando de forma clara, los aprendizajes que pueden adquirir los estudiantes y un desconocimiento de parte de ellos, del porqué lo hacen y que están aprendiendo, así como también perdiendo la finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual es el aprendizaje. Así mismo Duarte (2003) señala que "el ambiente educativo no es sólo una limitación a las condiciones materiales y de infraestructura, que si bien son necesarias para la implementación del currículo, no son el eje centralizador, ni tampoco lo son las relaciones básicas que se dan entre profesores y estudiantes, sino que más bien son las dinámicas que constituyen los procesos educativos, las experiencias que aporta cada sujeto, las actitudes frente al aprendizaje, las condiciones materiales y socio afectivas, la relación con el entorno y la infraestructura necesaria para concretar algún propósito cultural explícito en toda propuesta educativa".

Es por lo anterior que, considerando que los factores que inciden en el aprendizaje son múltiples, es por lo que se debe establecer una funcionalidad definida para cada espacio físico, el cual otorgue una significatividad y aprendizaje efectivo para los niños y niñas.

Los entrevistados señalan que la organización del tiempo no tiene un equilibrio, ya que pasan demasiado tiempo en la sala, lo cual les quita su nivel de concentración y no se sienten a gusto con clases demasiado largas, manifestando disgusto por esta situación y desequilibrio, mencionando que el día en que las clases son largas, se aburre al tener que permanecer tiempos prolongados en la sala de clases. Según el capítulo I de ambiente y clima se extrajo que "la realidad educativa actual se puede decir que los tiempos para cada actividad de aprendizaje están dados de manera muy general, respetando superficialmente los ritmos de aprendizaje de cada estudiante, lo que se da generalmente en educación Básica y Media, en donde existe un horario para cada asignatura y dentro de cada una de ellas, la organización del tiempo y del espacio está dada por el profesor y los estudiantes deben adaptarse a la planificación hecha por el docente" (Marco teórico, 2014, Capítulo 1, Dimensión de Ambiente)

Los tiempos dictaminados no son flexibles, no considerando los intereses y necesidades de los niños y niñas, al estar tan definida la temporalidad se vuelve una rutina, donde no puede desenvolverse de forma libre o salirse un poco de este esquema tan estructurado.

Es por lo anterior que como investigadoras, consideramos que es fundamental, el establecer una funcionalidad y temporalidad educativo a los espacios físicos y momentos de la jornada diaria, lo que les permita a los niños y niñas tener una variedad en torno a sus elecciones de lugares y tiempos lo cual incrementaría aún más su interés por explorar y descubrir como una forma constitutiva de su aprendizaje a través de su experiencia y sus apreciaciones en torno a sus afinidades, gustos e intereses.

En los entrevistados, los niños/as se Educación Parvularia, mencionan la cancha haciendo alusión a un espacio que les parece cómodo donde se pueden expresar de forma libre, en cambio en Educación básica, se refieren a objetos de lugares específicos como lo es el salón de clase.

Incidente 2	Entrevistado (a)	Código "In vivo"	Categorización
Convivencia Escolar	Entrevistado 1 Colegio 1 (Educación Parvularia)	(…) Bien, buena, lo paso bien en el recreo. Juegan todos juntos, algunas veces peleamos por el arco, tenemos guantes que llevamos para que seamos arqueros y yo un día llevé unos y fui arquero y ahí pude ser arquero, pero cuando está nn6 él sólo quiere ser arquero y dice yo quiero ser arquero, los demás váyanse; él sólo quiero ser solo. Igual el nn7 que ahora es amigo del nn8 y con el amigo del nn9 se olvidó de nosotros (…)	Conflictos entre pares
	Entrevistado 2Colegio 2 (Educación Parvularia)	(…)El n2 más o menos, el n2 o sea bien y…. Cuando se enoja más. La reí (no se entiende lo que dice) bien, la n3 bien, la n4 más o menos…y… la N5 bien (…)	Interrelaciones entre pares

	Entrevistado 1 Colegio 1 (Educación Básica)	(…)Medios genios La carita de genios del meme, que aparece un mono medio rubio… más o menos genio. Somos 7 Si, aunque amigos míos son el n1, n2, el n3, n4, n5. Pero el n6 no es tan amigo. S: Si el n7, molesta a los compañeros, y cuando estamos haciendo carreras, el n8 hoy día se sacó…no puedo decirlo, se hizo un moretón tremendo y le salió sangre por aquí, por culpa del n7. Yo salgo corriendo y si corre más rápido que yo, me hecho una pelea no más, si es duro como el n7 salgo corriendo pa´ media, allá.	Convivencia conflictiva entre pares

	Entrevistado 2 Colegio 2 (Educación Básica)	"los profesores lo resuelven en la sala" "a mí nunca jamás, desde kínder hasta segundo nunca me han hecho eso, es decir nunca me han resolvido las peleas con la profesora. De kínder hasta segundo, yo creo que el próximo año si me van a resolver"	Adulto mediador de situaciones de conflicto
	Entrevistado 2 (Educación Básica)	(..)Me siento feliz Bien (…)	Relación positiva entre pares

Memo I2

En las entrevistas los niños(as) se refieren a la convivencia con la afinidad que tienen con sus pares, mencionando diversos conflictos que presentan dentro de la jornada diaria, donde determinan si ese tipo de relación es positiva o negativa, y la forma en que se resuelven estos conflictos, ya sea entre pares o con la intervención de un agente educativo que tenga un rol mediador. La convivencia se define a través de la afinidad que tienen unos niños(as) con otros, en relación a sus caracteres, intereses en común etc… La mayoría en general mencionan llevarse bien con sus compañeros, pero señalan algunos niños con los que se llevan bien o mal, tienen claro con quienes tienen una relación más cercana o de amistad. Considerando que "la convivencia es la capacidad de las personas de vivir con otras (con-vivir) en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca. Esto implica el reconocimiento y el respeto por la diversidad, la capacidad de las personas de entenderse, de valorarse y aceptarse en las diferencias, en los puntos de vista de otro y de otros."(Marco

teórico, 2014, pág.39)

La convivencia escolar es la base de las relaciones que se forman entre los niños(as) y educadores, dependiendo del tipo de interacciones, las cuales pueden ser positivas o negativas, incidiendo directamente en el clima escolar, ya que una buena convivencia promueve un clima favorecedor de aprendizajes, el cual está vinculado a la intervención que tenga el adulto como mediador de situaciones que se pueden generar en los diversos espacios educativos.

Debemos considerar como investigadoras que la convivencia es uno de los factores determinantes para el bienestar social y psíquico, desde donde se desprende la participación y la colectividad con teniendo como base la intencionalidad en común de relacionarse entre sí de una forma armónica, constante y pertinente teniendo como fundamento que toda convivencia se construye diariamente es por ello que en la actualidad muchos establecimientos educacionales han tomado la decisión de crear su propio manual o reglamento interno de convivencia con el cual buscan el bien común de todos los miembros de la comunidad educativa.

Abordar la convivencia escolar, desde la perspectiva de la Educación como aprendizaje y un bienestar, cuesta establecer la conjunción ya que, a pesar de la importancia que tiene la diversidad en el aula, los niños y niñas logran interrelacionarse entre sí aunque no siempre será positivo o negativo, lo cual es trascendente en el proceso de desarrollo, considerando que las primeras etapas de la infancia son la base de una futura convivencia escolar.

La mediación, es una de las acciones elementales dentro del quehacer pedagógico, ya que a partir de las intervenciones que realice el agente educativo es el curso que tomará las situaciones ya sea de forma positiva o negativa, así como también la resolución de conflictos.

Los entrevistados, se refieren a la mediación de sus Educadoras, como una vía resolutiva, la cual les otorga en cierta medida una garantía que si el conflicto pasa a condiciones más graves, al llegar a su sala la situación podría tener un fin positivo, aunque en ocasiones, mencionan los entrevistados que se han tenido que defender repeliendo de alguna forma, por

lo general a través de conversaciones para establecer acuerdos con sus compañeros. Los profesores deben ser los encargados de mantener y mediar un clima positivo y enseñar a convivir con otros ya que la "Convivencia es un aprendizaje, pues se enseña y se aprende a convivir. Por ello, la convivencia escolar toma un rol particular en la relación que se produce en el espacio escolar entre los diversos integrantes de la comunidad educativa: ya sean estudiantes, docentes, directivos, asistentes de la educación, padres, madres y apoderados, sostenedores, entre otros".(capítulo III, pág. 39)

Como investigadoras consideramos que abordar la convivencia escolar a partir de la mediación de los agentes educativos, es uno de los componentes esenciales para las intervenciones y mediaciones positivas entre estudiantes y Educadoras, es por ello que establecer acuerdos sobre convivencia compartidos por la colectividad, les permitirá a los niños y niñas poder vincularse y recurrir a sus agentes educativos del establecimiento cada vez que sea necesario, ya sea de forma afectiva o académica, lo cual le otorgue la confianza durante la permanencia de los niños/as en el salón de clases y el establecimiento educativo.

Incidente 3	Entrevistado (a)	Código "In vivo"	Categorización
Clima Escolar	Entrevistado 1 Colegio 1 (Educación Parvularia)	"Son simpáticas". "Ellas hacen estudiar a los niños muy bien". "Hacen que los niños que lo pasen muy bien en el colegio, que ellos aprendan"	Visión positiva del estudiante hacia el docente.
	Entrevistado 2 Colegio 2 (Educación Parvularia)	(…)La tía 2 me tra… me trata un poco mal Yo te veo un poco linda y…y me gusta esto… (Apunta un objeto) los lentes (…)	Relación negativa entre docente y educando
	Entrevistado 1 Colegio 1 (Educación Básica)	(…)"Me siento bien. Yo creo que la que viene que es la tía 1 va ser así. ¡Simpática"! "No, nos retan una vez cada tres meses" (…)	Visión positiva del estudiante hacia el docente.

	Entrevistado 2 (Educación Básica)	(…)Bien (…)	

MemoI3

En este incidente se ve evidenciada directamente los climas escolares que se desarrollan en el contexto de los distintos entrevistados, considerando la relación entre el estudiante y el docente, sus vínculos, el nivel de confianza con ellos, lo cual en definitiva define como los estudiantes se desvuelven y como se relacionan con su docente, ya que un clima positivo promoverá una mejor disposición de los niños(as) para aprender y relacionarse con otros, incidiendo en el aspecto socio-emocional y la libertad de acción en el proceso de aprendizaje, ya que el docente debe promover un clima escolar positivo, considerando como tal aquel que facilita el aprendizaje de todos los integrantes del sistema, otorgándoles un estado de equilibrio y bienestar, el cual sea armónico, con el objetivo de desarrollar en los estudiantes una actitud positiva para el aprendizaje, formando un estudiante integral, que tenga confianza en sus capacidades; y que aspire a lograr sus metas personales y académicas.

Coll, señala (1991) “la interacción social fomenta el desarrollo del pensamiento lógico y la construcción y apropiación de conocimientos escolares, gracias a una proceso de reorganización cognitivo provocado por el surgimiento de conflictos por su superación”.

Como investigadoras, consideramos que la interacción entre Educador(a) y niños/as en diversos contextos enriquece y fortalece la socio emocionalidad de los niños y niñas, así como también el desarrollo y potenciación de habilidades sociales, ya que los primeros períodos de la infancia son fundamentales en la formación integral de un individuo es donde radica la importancia en relacionarse en climas de aprendizaje positivos y retroalimentadores que permitan al niño/a desenvolverse y dirigirse a su Educador de forma espontánea.

Es por lo anterior que las interacciones sociales son trascendentes en los diversos contextos educativos, donde a través de la acción de relacionarse se establecen nexos y vínculos que son constitutivos del clima escolar que se desarrollará.

En el caso de los entrevistados el clima escolar dentro del salón de clases, se torna fundamental, ya que aunque ed. Parvularia y ed. Básica tiene distintas visiones a partir de sus diversos procesos de crecimiento y desarrollo en ambos casos comunican su opinión ya sea positiva o negativa como un resultado de lo que recibieron como interacción de la interacciones con sus Educadoras.

Y a su vez se entiende como clima obstaculizador de los actores de la comunidad educativa, a los cuales se les genera estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de agotamiento físico (Arón y Milicic, 1999).

Uno de los entrevistados de Educación Parvularia perteneciente al colegio 2 señala que una de sus agentes educativas, no la trataba bien lo cual la afectaba directamente, considerando que los niños(as) de este nivel son más dependientes física y emocionalmente de su educador.

Como investigadoras, establecemos que el clima escolar se constituye a partir de las reflexiones en torno a las percepciones que tienen los niños/as de lo que reciben como resultado de la interacción con otros en el contexto de los centros educativos, donde el clima escolar se compone de una conjunción de emociones y sensaciones, las cuales determinan la proximidad y posterior afinidad que se podría establecer entre dos personas o más donde un clima negativo

no sólo obstaculizará las interacciones, sino que además el aprendizaje debido a que climas negativos causarán que los niños y niñas no tengan una buena disposición al momento que tengan que relacionarse y aprender.

Incidente 4	Entrevistado (a)	Código "In vivo"	Categorización
Procesos Educativos	Entrevistado 1 Colegio 1 (Educación Parvularia)	(…)¿Cómo lo pasaste? ¿Cómo te portaste? ¿Qué hiciste en el colegio? Y yo le digo bien y después le cuento todos los problemas que tuve y lo que aprendí; ellos me cuidan bien (…)	Incidencia de la Familia en el Aprendizaje
	Entrevistado 2 Colegio 2 (Educación Parvularia)	(…)"Mi mamá" "Cuando hice cocadas y cuando tenía el gorro de master chef me saco una foto y estaba súper feliz" (…)	
	Entrevistado 1 Colegio 1	(…) La última nota que me saque fue un 6.8, pero yo, pero eso era para un 7, pero me faltó una linda portada. Cuando me saco 7 me dejan jugar en el compu y en el IPhone.	Condicionamiento de la familia en el aprendizaje (premios y castigos)

	(Educación Básica)	"Le digo al tío del furgón que me deje de penúltimo porque hay un compañero que es hijo del tío de furgón. Entonces ese es el último, entonces le digo que me lleve penúltimo. Y soy el penúltimo" "Mi mamá, si pero no me reta, este año ya no me pega ni nada, este año ya no se enoja, solo mueve la cabeza así" (…)	
	Entrevistado 2 Colegio 2 (Educación Básica)	(entrevistado, no responde a la pregunta)	-------

Memo I4

En este incidente se evidencia la presencia de la familia en el proceso educativo, la cual es el primer educador de los niños(as), es el primer núcleo de interacción con otros. Cada niño(a) aprende de distinta forma y que su proceso educativo es diverso, se evidencia en caso contrario que en algunos de los entrevistados se condiciona el aprendizaje, en específico el rendimiento académico, el cual queda sujeto a premios, olvidando que la acción de aprender ocurre de forma constructiva y que por ende el aprendizaje no se puede sustentar en un estímulo- respuesta que predispone a los niños/as a solo obtener

buenos resultados por el premio, más que el proceso educativo que conlleva al aprender de forma significativa.

"La familia, considerada en su diversidad, constituye el núcleo central básico en el cual la niña y el niño encuentran sus significados más personales, debiendo el sistema educacional apoyar la labor formativa insustituible que ésta realiza" (BCEP, 2001, Pág13)

Como investigadoras, establecemos que consideramos a la familia como fuente de información, ya que conoce mejor que nadie las características de los niños(as), otorgando valiosos datos que son un aporte y de gran ayuda para el quehacer educativo de la docente, la educadora debe generar un clima de confianza y de acercamiento a la comunidad educativa, haciéndolos parte del proceso educativo incentivándolos a que colaboren en esta importante labor, donde la Educadora, puede aconsejar y guiar a los padres en el proceso educativo de sus hijos, teniendo como primer antecedente de que la familia es la base para el aprendizaje de los niños(as).

La familia es uno es fundamental para el centro educativo debido a los nexos de apoyo y participación que se pueden establecer teniendo como resultado la realización e implementación de aprendizajes en conjunto que permitan no sólo una retroalimentación de la Educadora y la familia sino que también una significancia para el aprendizaje de los niños y niñas.

Sucede que, en la actualidad se está delegando gran parte de la formación integral y académica a los Educadores y la familia se está alejando más y más del centro educativo, donde más se incurre a indagar preguntando que se hizo, más que se aprendió o incluso condicionando el rendimiento a estímulos que más que motivar presionan a los niños y niñas a cumplir con una cierta nota, además podemos ver, en las entrevistas las comparaciones de un estudiante y otro en relación a sus notas, señalando a quien no tiene un buen rendimiento académico.

La Reforma Educativa Chilena, al proponer la participación de los padres y/o apoderados de familias y estudiantes, tiene como base el supuesto de que la familia es experta en la educación de sus hijos y que es por lo tanto, un recurso

pedagógico educativo, al manejar la información que puede ser de beneficio para nutrir y complementar la práctica pedagógica del profesorado y que además es una gran red de apoyo para los maestros, con la cual se puede planificar como ejecutar acciones que ayuden a los estudiantes (Revista de Educación, 1998)

A partir de nuestra mirada como investigadoras, consideramos que la familia, tiene una responsabilidad, determinante en la formación, así como también en las expectativas y frustración de sus hijos/as al momento de comentarles su jornada diaria en el centro educativo. Si la familia se muestra empática y comprensiva, generará en los niños y niñas un mayor sentido y afronte a la frustración, la cual podrían canalizar de forma positiva, incentivándolos a mejorar para su desarrollo, más que para el rendimiento. Considerando que, la educación es un aprendizaje constructo, la familia es la primera en generar aprendizajes en sus hijos/as donde a partir de las acciones diarias los niños/as comienzan a explorar y descubrir personas y situaciones las cuales les permiten ir aprendiendo de forma espontánea, los cuales son los primeros cimientos de futuros aprendizajes, los cuales si la familia permanece atenta, presente al proceso educativo de los hijos/as podría ser un gran aporte para los docentes debido a la retroalimentación constante que otorgaría integralidad y una mayor contextualización para el aprendizaje.

Incidente 5	Entrevistado (a)	Código “In vivo”	Categorización
Motivación Escolar	Entrevistado 1 Colegio 1 (Educación	(…) Me gusta aprender a hacer dibujos, hacer una vela de navidad que un día la hicimos y yo no me la llevé y que teníamos que	

	Parvularia)	decorarla para la casa". "Aquí estudio, estudio mucho y cuando tenemos las manos sucias y el baño no se puede ocupar vamos a los baños grandes" (…)	
	Entrevistado 2 Colegio 2 (Educación Parvularia)	(…)Hacer un experimento". "Un experimento que le echaba tierra a…un experimento de mmm… de que hacemos unas semillas de flor y le echemos tierra y plantarlas. Y echarles agua" (…)	Intereses y afinidades por el aprendizaje
	Entrevistado 1 Colegio 1 (Educación Básica)	(…)Sí, pero ahora me está yendo pésimo, pero igual me va bien en el colegio Si, el n1 una la primera vez que nos vimos fuera del colegio fue en el supermercado, luego en mi casa y luego en su casa, porque mi mamá	Participación de la familia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes

		tiene el wasap de su mamá". "Requetemal, que ya me ha pasado una vez, a principios de mitades de año, me paso una vez que mandaron a los papás que lo vengan a traer, porque no hice Una prueba que no me acuerdo, que era del libro que se llama el rey solito ahora ya pasamos la prueba, que creo que hice bien, que ya pasamos todos los libros, desde la bruja chiripa hasta estados unidos" (…)	
	Entrevistado 2 Colegio 2 (Educación Básica)	(…) Me gustan experimentos o las clases de arte cuando pintamos con témpera (…)	Intereses y afinidades por el aprendizaje

Memo I5

Los intereses y afinidades por al aprendizaje, surgen a partir de las acciones educativas que realizan los niños y niñas en el centro educativo.

Los entrevistados en este incidente señalan lo que les gusta aprender o la motivación para el aprendizaje como un actor que debe estar presente en el proceso de construcción del aprendizaje, generando un interés por aprender y mostrándoles confianza en sus propias capacidades.

También la predisposición por aprender de parte del propio estudiante que mueven al sujeto para aprender y mantenerse en el proceso, en el cual el educador debe otorgar distintas posibilidades para el aprendizaje, considerando su contexto e intereses, sumadas a la predisposición permiten que este logre. El método de enseñanza que ocupa el educador debe ser flexible, adaptarse a las características de los niños(as), considerando que cada uno tiene su propio estilo de aprendizaje y que el niño(a) aprende en contacto con la realidad, con las sensaciones, emociones que este contacto provoca y con las interacciones que tiene con otros.

"El enseñar no existe sin aprender, y con esto quiero decir más de lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. Quiero decir que el enseñar y aprender se van dando de manera tal que por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores" (Freire P., 2004 pp. 28)

A partir de las reflexiones como investigadoras, establecemos que el interés por aprender a través de la motivación escolar, resulta trascendente para el aprendizaje, debido a que están estrechamente vinculados a través de la metodología que utilice la Educadora para generar interés e incitar a la curiosidad y exploración, lo cual les permitirá a los niños y niñas desarrollar sus intereses y afinidades de forma integral, ya que su aprendizaje, no sólo sería un conocimiento adquirido, sino

que un constructo práctico para su formación y acción de aprender.

La participación de la familia es fundamental para el trabajo docente, a partir del aprendizaje colaborativo, el cual incentive a los niños y niñas a seguir aprendiendo en su hogar y poder así llevar sus conocimientos aprendidos en clase a la cotidianeidad, aspecto que le permitirá tener independencia en la realización de acciones, establecer ritmos y procesos de aprendizaje, así como también el desarrollo y potenciación de sus habilidades y destrezas, lo cual le permitirá establecer cuáles son sus áreas de interés y para las que presenta mayor facilidad de ejecución que otras.

La participación es uno de los elementos bases para el centro educativo, ya que en parte constituye el capital cultural que tienen los niños y niñas, sus valores y costumbres las cuales aportarán a la diversidad generando comunidades educativas donde la familia no sólo sea visto como un agente fiscalizador o ausente, sino que también como un agente educativo para sus hijos/as.

La Participación es considerada como uno de los pilares de la Democracia y por eso la Reforma Educativa Chilena expresa que las escuelas deben ayudar a la formación de criterios democráticos y participativos de los alumnos, por lo tanto, se abre el espacio para la comunidad y las familias para que el acto de "educar" sea un proceso integral en el que se involucren todos estos estamentos(MINEDUC, 1998)

Como investigadoras, consideramos que durante el desarrollo del aprendizaje, la familia tiene un rol principal, ya que su vinculación con el centro educativo y su participación efectiva, le permitirán tener un catastro actualizado sobre los aprendizajes que tiene su hijo/a y cuáles son las áreas y de qué forma las pueden potenciar en el hogar. Así como también, las habilidades, destrezas que tienen su hijo/as, los intereses y afinidades que evidencia, además de conocer el cómo se relaciona con sus pares en conjunción con sus aprendizajes.

Además de, considerar a la participación de la familia como un aporte para el centro educativo, donde a través de sus ideas, comentarios o sugerencias se pueden establecer mejorar que les otorguen a los niños y niñas mejores climas y ambientes

aprendizajes que les permitan potenciar ampliamente sus habilidades y destrezas, permitiendo un desarrollo integral en su aprendizaje

Incidente 6	Entrevistado (a)	Código “In vivo”	Categorización
Evaluación Escolar Estandarizada	Entrevistado 1 Colegio 1 (Educación Parvularia)	------	
	Entrevistado 2 Colegio 2 (Educación Parvularia)	------	
	Entrevistado 1 Colegio 1 (Educación Básica)	(…)Con tareas no, pero con pruebas si, eran pruebas ensayo Simce, eran menos que las caligrafías eran como 7 Sí, es una prueba para evaluar lo aprendido más que las normales. Le entregan el resultado el otro curso, para medir lo aprendido mucho más. Si, en el Simce me hicieron mucho lenguaje, no me hicieron nada más, era fácil, al	Medición estándar vista como algo en lo que hay q prepararse. (Pruebas estandarizadas)

		pobre n2 le tocaron 19 páginas y a mí 15. Eran de colores y venían en una bolsita y eran mucho más grandes, eran de este porte hasta acá (…)	
	Entrevistado 2 Colegio 2 (Educación Básica)	"son bien para nosotros, porque así veimos como nos va en el año, si aprendimos o no" (…)	Valoración positiva del niño sobre las pruebas estandarizadas

Memo I6

El sistema educativo actual considera que la educación es medible a través de pruebas estandarizadas (iguales para todos), los puntajes de estas pruebas, son indicadores del nivel de logro de los estudiantes. Así es como un puntaje mayor al establecido es señal de un buen desempeño y menor al establecido, a un bajo desempeño. Lo cual segrega la educación, indicando cuales estudiantes son más destacados que otros y otorgando más oportunidades a los estudiantes destacados.

"Es preponderante en los sistemas educativos fomentar este tipo de habilidades en sus estudiantes, ya que actualmente, los conocimientos se reproducen de una manera muy rápida por lo que se hace difícil estar al día. Más importante que pensar sólo en los contenidos, es necesario que la escuela promueva habilidades cognitivas en los estudiantes, para que permita un aprendizaje autónomo y de por vida, así también podrán aplicar estos aprendizajes a situaciones y problemas generales y significativos para ellos, no sólo en el ámbito escolar"

Consideramos, como investigadoras que, además ser un elemento importante es la libre circulación de la

información sobre los resultados de las mediciones estandarizadas, lo que expone a vergüenza pública y sanciones por parte del ministerio de educación a los establecimientos educacionales con bajos resultados, con lo que deberían sentirse obligados a mejorar, conocido como "rendición de cuentas". Lo que es contradictorio con respecto a cómo aprendemos los seres humanos

Si se mira a simple vista es un planteamiento totalmente lógico, pero no responde a la LGE (Ley General de Educación)la cual apunta a una educación más integral considerando las dimensiones espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico. Restringiendo la finalidad de la educación a solo la memorización o la capacidad para realizar pruebas. Considerando solo habilidades cognitivas.

En este incidente se muestra una valoración positiva, pero vista como una prueba distinta a las otras, en la cual existe una preparación previa y una presión de la institución educativa y de las familias. Los mismos entrevistados señalan no tener conocimiento de para qué es la prueba y solo la mencionan como un instrumento de medición, el cual no tiene un objetivo real para mejorar la educación. Las pruebas estandarizadas solo generan competencia calificando un colegio como mejor que otro, en el cual se premia solo a los colegios con buenos resultados, dejando fuera a los peor evaluados tanto a nivel nacional como internacional.

Evaluaciones internacionales como el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) muestran que algunos países lo hacen mejor que otros, y ofrecen evidencias convincentes de que es posible mejorar los resultados educativos. Las comparaciones internacionales brindan la oportunidad de identificar fortalezas y debilidades y, mirando a otros, pensar en la manera de optimizar el sistema educativo actual y que ello se refleje en la transformación de los modelos.

Como investigadoras consideramos que quienes argumentan a favor de estas medidas principalmente piensan en un modelo de educación más conductista. Argumentando que estímulos positivos tales como incentivos o premios o

negativos como desincentivos, amenazas o castigos, instalados como medidas para mejorar el sistema educativo llevarán a una educación de calidad.

Las evaluaciones estándar, si bien aportan datos relevantes a nivel macro no constituyen un garante de calidad o de aprendizaje, debido a que actualmente más que medir lo que se aprendió, se mide lo que se sabe en torno a conocimientos específicos que componen más de memoria que de aplicación, lo cual no asegura que realmente lo que se está evaluando ha sido aprendido. No podemos limitarnos a sólo evaluar por un resultado, sin conocer el proceso que nos lleva a lo que aprenden los niños/as, ya que si bien es necesario que el país dé cuentas y responda a niveles internacionales en relación a las cifras y a estándares, no podemos establecer que una medición estándar será calidad.

Estudiantes de Ed. Media

Incidente 1	Entrevistado	Código "in vivo"	Categorización
Ambiente y Clima Escolar	Estudiante M 1 – Colegio 1	"Sí me gusta pero sólo con, no con todos en el colegio, o sea con algunos profesores es buena y con otros no es muy muy buena… porque hay algunos profesores que a mí parecer no deberían ser profesores,	Relación estudiante-Profesor. Métodos de enseñanza

		porque no saben hacer clases".	
	Estudiante M 2 – Colegio 2	"Creo que en gran parte es bueno, o sea porque no se ven peleas, no se ven conflictos ni con los profesores, se ve el respeto, la confianza que se va creando desde que uno va en básica".	Desarrollo de la confianza Respeto en la comunidad

Memo I1

Haciendo referencia al ambiente y clima escolar y la opinión que tienen los dos estudiantes al respecto se evidencia que no manejan la diferencia entre conceptos de "clima y ambiente escolar", ya que no hacen diferencia alguna cuando comienzan a describir y dar su opinión al respecto, sino que lo hacen de manera general.

Por tanto debemos de considerar que por un lado ambiente comprende aquellos factores físicos, funcionales, temporales y relacionales que influyen en el contexto educativo en el cual se encuentran todos los actores educativos, y por otro lado el clima escolar según Catalán (2011) es el escenario educativo donde se desarrollan interacciones, procesos y vivencias que condicionan el desarrollo afectivo, cognitivo y social del estudiante.

Entonces destacando lo que apuntan los estudiantes, podemos decir que estos se refieren principalmente al clima escolar que se desarrolla en ambos colegios, Lastarria y Carolina Llona, pues destacan las relaciones que se

desarrollan entre estudiante-profesor, en donde manifiestan que pueden ser positivas o negativas, y estas van a depender del desarrollo de la confianza que se genere en las relaciones que se establecen desde un principio con cada profesor, sin confianza es difícil que exista una buena relación y un clima escolar acorde a los procesos educativos en donde están siendo involucrados ambos actores.

Por otro lado cabe preguntarse: ¿Por qué sus respuestas no son referidas al concepto de ambiente escolar?

Según distintos autores y publicaciones existen cuatro dimensiones diferenciadas y relacionadas entre sí, de las cuales se hará referencia a la publicada en la Revista Iberoamericana de Educación Nº 47, (2008, pp 53-54) en cuanto a lo expuesto por ambos estudiantes la dimensión más acorde es:

Dimensión relacional esta apunta a las distintas relaciones que se generan dentro del aula y que tienen que ver con las diversas formas de acceso a los espacios (de forma libre o guiada por el docente), las formas y modos en que se establezcan (impuestas o consensuadas), las distintas formas de agruparse, la participación y/o rol del profesor en los espacios y en las experiencias que realizan los niños/as (guía, impone, sugiere, observa, participa, no participa, etc.).

Todas estas variables, junto con otras más, son las que conforman una determinada dimensión relacional del ambiente del aula, y es la que va a definir las percepciones que tienen los actores educativos sobre el ambiente que hay.

Incidente 2	Entrevistado	Código “in vivo”	Categorización
Ambiente dentro de la sala de clases	Estudiante M 1 – Colegio 1	“Con algunos profesores cambia, con algunos es bueno o con otros no muy buena, porque no todos tenemos la misma conexión con el profesor, porque algunos le cae mejor este, y a otros, otros”.	Conexión Relaciones dentro de la sala
	Estudiante M 2 – Colegio 2	“A veces es bueno a veces es malo… porque ya la primera hora eee… o las primeras horas están como todos hiperactivos así como con mucha energía, pero ya al final es malo porque… o sea están todos cansados, chatos”.	Organización del tiempo Disposición de los estudiantes

Memo I2

Con respecto al concepto de ambiente que se genera dentro de las salas de clases y vinculado a las opiniones emitidas por las participantes de esta investigación, se evidencia que no se maneja el término de "ambiente" por los entrevistados y se confunde con el concepto de "clima", no diferenciando ambos términos.

Es por eso, que se debe considerar primeramente que el concepto de ambiente es comprendido como aquellos factores físicos, funcionales, temporales y relacionales que influyen en el contexto educativo en el cual se encuentran insertos los y las estudiantes, como también el profesorado y las comunidades educativas de cada institución escolar.

Orientado en la perspectiva de Nota (1993-1999) , De Zubiria señala cómo el ambiente de aprendizaje que promueve y privilegia un tipo de relación entre el alumno , el maestro , el saber y el contexto , a partir de la estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las cuales estarán determinadas por la reflexión que realice el docente sobre las formas de aprender, las condiciones del aprendizaje , las características del aprendiz, la secuenciación de los contenidos (declarativos, procedimentales y actitudinales), la intencionalidad del acto educativo, los criterios evaluativos y los resultados de este proceso indagativo determinarán las metodología a utilizar. Es entonces que la forma como es entregado el aprendizaje, el contexto en el cual están insertos los actores educativos, las características de estos y el tipo de aprendizaje que se pretende abordar, condicionan las relaciones que el estudiante percibe con el resto de la institución educativa y su disposición para recibir el aprendizaje.

Es a partir de esto, que señalado por los entrevistados tanto por Colegio 1 como por el Colegio 2, hacen mención a la importancia de la relación entre el estudiante y el docente como el factor del tiempo y su respectiva organización, influyendo en el contexto educativo en el que están inmersos.

Esto se debe a que el centro educativo es el espacio para la vivencia de la democracia, que no se limita a ser sólo un escenario para el diálogo de saberes, sino que también actúa como un espacio para el intercambio de intereses entre pares y entre adultos y estudiantes, en

donde es escasa este tipo de relación según lo mencionando con anterioridad, pero que no significa que sea menos importante.

Todos estos factores anteriormente mencionados, y que no son muchas veces considerados tanto por el conocimiento de los entrevistados que son los estudiantes como muchas veces obviado por los docentes, son fundamentales para generar un ambiente adecuado dentro de las salas de clases y que son importantes para que se puedan trabajar por los actores.

Incidente 3	Entrevistado	Código "in vivo"	Categorización
Clima dentro de la sala de clases	Estudiante M 1 – Colegio 1	No se responde la pregunta	----------
	Estudiante M 2 – Colegio 2	No se responde la pregunta	----------

Memo I3

Referido al incidente tres, ambos estudiantes no respondieron la pregunta, puesto que para ellos clima y ambiente hacen referencia a lo mismo.

Incidente 4	Entrevistado	Código "in vivo"	Categorización
Docente como promotor de aprendizajes	Estudiante M 1 – Colegio 1	"¿Si lo hacen bien o mal?... Algunos son estrictos, otros solo van a la sala y no pasan materia porque no lo pesca nadie, como que no se hacen respetar, entonces no es muy bueno su método, porque no nos pueden enseñar muchas cosas".	Rol docente Metodologías de enseñanza
	Estudiante M 2 – Colegio 2	"Siempre están conversando de que uno puede más, que uno tiene que ser algo en la vida, tener un buen futuro".	Futuro profesional Interacción social

Memo I4

El docente va vinculado por los entrevistados tanto por el método que utilizan como por el ámbito personal. Es esencial explorar el potencial de los profesores y profesoras como agentes de transformación social, como líderes gestores de cambio, como profesionales emancipadores del currículo (Torres Jurjo, 2001). Para mejor o peor la enseñanza ya no es lo que era. Los programas curriculares están en constante cambio, a medida que se van multiplicando las innovaciones van aumentando las presiones por los resultados, tanto a nivel interno de la escuela como a nivel externo de la familia y de la sociedad. Los padres quieren que los profesores le presten más atención a sus hijos y los estudiantes necesitan que el profesor los escuche y le dedique más tiempo a sus problemáticas personales. La tarea del docente es cada vez más difusa y se hace presente cada vez más en las salas de clases de los centros educativos.

Como señala de la Herrán (2003), la tarea profesional docente conlleva condicionamiento afecto cognitivo de los más variados tipos: personales, conceptuales, de procedimientos, actitudinales, normativos, etc., que matizan toda clase de contenidos mentales y, por ende la comunicación con los alumnos y los compañeros del equipo docente o educativo. Un/a maestro/a pretende liberarse interiormente de ellos, y no tiene miedo a esa libertad. En este punto y en conceso con las investigadoras nos damos cuenta que son mínimas las veces en que esto ocurre dentro de un aula de clases, existe aquel miedo a la libertad con los estudiantes y eso es lo que genera la barrera de ver siempre al docente como un ser superior y que no comprende lo que le pasa a los estudiantes, generando muchas veces un ambiente y clima tenso y poco apropiado para los aprendizajes que pretende llevar a cabo.

Incidente 5	Entrevistado	Código "in vivo"	Categorización
Aprendizajes de calidad	Estudiante M 1 – Colegio 1	"Eeh, los profesores deberían hacer un curso yo creo, para aprender y para saber cómo hacer la clase, para no llegar a la sala y solo enseñar deberían tener una forma, deberían primero yo creo hacer una prueba de aprendizaje para ver si saben todo lo que tienen que enseñar y otra para ver si pueden o sea como pueden hacerlo, para tener una forma buena de entregar la materia a los alumnos".	Especialización docente Nuevas metodologías
	Estudiante M 2 – Colegio 2	"Más ejemplos con la vida cotidiana… porque ahora nos enseñan algo pero con los científicos de tantos años… y al final a uno no se le queda mucho".	Nuevos métodos de enseñanza Rol docente

Memo I5

En el caso del estudiante M1 Colegio 1 se enfoca derechamente al rol que deben ejercer los docentes al momento de enseñar, en donde cabe destacar que considera relevante que los docentes sean evaluados, según su especialización y ver que justamente tenga las competencias necesarias para ejercer como docente.

Al respecto la Revista Docencia en su publicación "La política docente hoy y la formación de profesores" (2011) menciona que se están formando profesores y profesoras que trabajarán los próximos 35 o 40 años a un ritmo actual del cambio social y cultural, es imposible saber cómo va a ir evolucionando la educación en ese largo período: cuáles serán los avances de la ciencia y de la técnica, cómo van a ir cambiando los estudiantes.

La única manera de generar profesionales capaces de ir aprendiendo y redefiniéndose, a medida que cambian los desafíos de la profesión, es dotar a quienes se forman como profesores de una cultura general amplia y sólida, que les permita aprender de modo constante y con cierta autonomía, ser reflexivos, analizar la realidad nacional y planetaria en su evolución, discernir y tener juicio ético. Justamente esto es en lo que hace referencia el estudiante M2 Colegio 2, a que los docentes deben enseñar de manera contextualizada a la realidad, ir de la mano con la evolución, para que este proceso no se convierta en algo sin sentido para ellos/as, sino en algo accesible y comprensible para ellos/as.

Memo I6

Al finalizar las entrevistas ambos estudiantes tuvieron el tiempo de dar sugerencias acerca de las temáticas abordadas, en el caso del estudiante M2-Colegio 2 no dio ninguna sugerencia ni comentario. Pero en el caso del estudiantes M1- Colegio 1 afirmó que finalmente "todos quieren estudiar para dar una buena PSU", lo que hace preguntarse ¿El proceso educativo en enseñanza media debe estar condicionado a sacar un buen puntaje PSU? Parece ser una necesidad demostrar que todos los años de estudio deben verse reflejado a una prueba estandarizada, y precisamente eso es lo que pasa en Chile. Las pruebas estandarizadas como fuente de evidencia educacional para determinar la calidad de un determinado establecimiento educacional, no es la muestra del trabajo educacional que brindan los docentes, en este caso La PSU, se focaliza en los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), alineados al nuevo Marco Curricular de la Enseñanza Media. De esta forma, es necesario preguntarse, ¿las pruebas estandarizadas miden realmente la calidad educativa? El programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y El Caribe (1999) menciona que hoy en día, si los puntajes que obtiene un centro educativo en pruebas estandarizadas son altos, la gente piensa que su profesorado es eficaz. Si los puntajes en las pruebas estandarizadas son bajos, se considera que el cuerpo de profesores es ineficaz. En ambos casos, esas evaluaciones pueden ser erradas, ya que la calidad educativa está siendo medida con una vara equivocada. Una de las principales razones por las cuales los puntajes en las pruebas estandarizadas continúan siendo el factor más importante en la evaluación de una escuela es engañadoramente simple.

Profesores de Educación Media y E. Básica

Incidente I	Entrevistado(a)	Código “in vivo”	Categorización
Ambiente y Clima Escolar	Profesor(a) M 1 –Colegio 1	“acá los chicos vienen con una estructura determinada, y vienen con un objetivo claro que es; entrar en la Universidad, entonces ellos de a poquito trabajan para eso, por lo tanto, el clima se hace mucho más llevadero, es mucho más sencillo trabajar así”	Predominancia del factor relacional del ambiente
	Profesor(a) M 2 –Colegio 2	“el ambiente y el clima escolar deberían ser lo más adecuados posibles, deberían ser, haber más lugares, no sé, más abiertos, de encuentro, no sé, que haya mejor atmósfera entre todos los integrantes de la comunidad”	Predominancia del factor infraestructura y material.

Memo I1

Es relevante destacar que para el común de éstos(as) docentes el factor estructural y material tiene una predominancia por sobre las demás dimensiones del ambiente de aprendizaje, ya que consideran que para que exista una buena asimilación del aprendizaje deben existir tales condiciones físicas en el espacio en el que se desenvuelvan los actores del proceso educativo.

Todo ello, dado que "abarca todo lo tangible y modificable dentro del centro educativo, a nivel estructural como material" (Revista Iberoamericana de Educación, 2008).

Si bien las condiciones materiales y estructurales son importantes para el desarrollo de un buen ambiente dentro del aula y para la generación de un clima propicio, no pueden ser los únicos factores que incidan en la construcción de estos ambientes y climas, ya que no necesariamente deben existir sólo buenos materiales y mobiliario para que existan aprendizajes y vínculos de afecto dentro del aula.

Para un(a) docente adquiere mayor significancia el hecho que la "atmósfera" que haya en el colegio sea pertinente, pero que para que se dé dicha situación, deben estar las condiciones estructurales en el espacio para que las relaciones fluyan con mayor facilidad, hablando así de "lugares más abiertos" o "lugares de encuentro" que compartan todos los integrantes de la comunidad educativa.

Sin embargo para otro(a) docente, cobra importancia el factor relacional del ambiente, ya que se señala que debido a que los jóvenes ya tienen incorporados ciertos objetivos académicos, la cotidianeidad dentro del aula se hace más "llevadera", siendo "mucho más sencillo trabajar así". De este modo, el(la) docente trabaja en el aula a través de los consensos y los objetivos planteados para ambas partes, tanto para los estudiantes como para ella misma, teniendo claro cuáles son los roles que cada uno desempeñará durante la jornada en el aula de clases.

Ambas miradas del ambiente se complementan, al igual que la concepción de clima, aunque ambos docentes tienden a otorgarle el mismo significado a ambos conceptos, que, aunque estén relacionados entre sí, no significan lo mismo, ya que uno

evidencia las diversas relaciones que hay entre los distintos factores que se pueden dar dentro del espacio escolar, tanto dentro como fuera del aula, y el otro da cuenta de las relaciones interpersonales, favorecedoras u obstaculizadoras para el aprendizaje, que se generan entre los integrantes de la comunidad educativa.

El (la) primer (a) docente señala la relevancia que adquiere el clima dentro del aula cuando sus estudiantes ya han adquirido e internalizado anteriormente ciertos objetivos académicos que les permitan tener claridad de lo que quieren en la vida, como es entrar a la Universidad, según lo señalado por la docente.

El (la) segundo (a) docente señala la importancia de una atmósfera relacional enriquecida, no sólo entre estudiantes y profesores sino entre todos los integrantes de la comunidad educativa. Que dichas relaciones sean favorecedoras del aprendizaje, y que no se vean obstaculizadas por factores estructurales deficientes, que no les permitan tener una armonía entre relaciones humanas y espacio en el que se desenvuelven.

Para este grupo de investigadoras es relevante que los docentes conciban al ambiente y clima como un todo para que puedan desarrollarse vínculos significativos entre ellos y ellas, entre los estudiantes, entre los docentes y los estudiantes y entre todos con el resto de la comunidad educativa, dándole importancia a todos los factores que conforman el ambiente, entendiendo que si sólo se le da énfasis a algunos, la calidad relacional y de aprendizaje no será la adecuada ni estará desarrollada en su totalidad.

Profesores de Educación Básica

Incidente I	Entrevistado(a)	Código "in vivo"	Categorización
Ambiente y Clima Escolar	Profesor(a) B 1 –Colegio 1	"el ambiente implica todo lo que compone el centro educativo, ya sea los profesores, los alumnos, el personal administrativo, la infraestructura, las salas de clases y de alguna forma como todos éstos interactúan entre sí" "el clima yo creo que es más enfocado al aula, cómo se relaciona el profesor con sus alumnos, en el fondo cómo una actúa en el aula"	Importancia del factor estructural y relacional
	Profesor(a) B 2 –Colegio 2	"yo creo que para que los niños aprendan es preponderante el ambiente y clima que uno tenga, es súper importante"	Ambiente y clima escolar generador de aprendizajes.

Memo I1

Con las profesoras de básica sucede algo similar a los de media, también otorgan un significado especial y positivo al ambiente y clima, como facilitadores de los aprendizajes y mediadores de las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa.

En el primer caso, la docente define al ambiente escolar como un conjunto de factores tanto humanos como materiales y estructurales que hacen posible la interacción de los sujetos. En el caso del clima escolar lo asigna al aula y las relaciones que se dan entre los agentes educativos y los estudiantes.

Ambas concepciones están enfocadas a la interrelación que debiese existir entre todos los integrantes de la comunidad educativa

considerándose el aula entonces como "un escenario educativo donde se desarrollan interacciones, procesos y vivencias que condicionan el desarrollo afectivo, cognitivo y social del estudiante" (Catalán, 2011).

La segunda(o) docente establece que ambiente y clima deben preponderantemente favorecer el aprendizaje antes que cualquier otra cosa. Se entiende entonces que para que el aprendizaje sea construido, deben existir determinadas condiciones en el ambiente escolar y en el clima del aula y que dichas condiciones variarán según las percepciones que los sujetos tengan de ellos.

Es necesario destacar que el clima educativo puede tomar dos direcciones opuestas, la primera como favorecedora de los aprendizajes y otra como obstaculizadora de éstos. Por ello la real importancia que adquieren las relaciones que se dan dentro del aula y fuera de ésta, de modo que la percepción que tienen los sujetos sobre dichas interacciones sea positiva de manera de poder consolidar un clima propicio dentro del aula y que esté acompañado de las condiciones materiales, estructurales, organizacionales y relacionales que componen el ambiente.

De este modo cobra importancia lo que señala la primera docente, quien destaca el rol que debe tener en el aula, o en palabras de ella, "cómo una actúa en el aula" es relevante para llevar a cabo un buen clima dentro de la sala de clases. Es, según la propia docente, el profesor quien debe propiciar un buen clima relacional con sus estudiantes, y el rol que desempeñe es primordial para establecer una comunicación positiva o negativa con ellos o ellas.

Incidente 2	Entrevistado(a)	Código “in vivo”	Categorización
Condiciones y acciones para un clima armónico	Profesor(a) M 1 –Colegio 1	“tiene que ver con establecer las normas, pero entre, entre todos, no que el profesor llegue y le diga: mira éstas son las reglas, tení que cumplirlas, sino que llegai a establecerlas entre ambos, o sea, entre ambas partes” “la idea es fomentar un poco el autocontrol y ahí yo creo que es mucho más fácil que imponerle algo, porque los chiquillos ya no están en esa parada de agachar el moño frente a cualquier cosa” “hay que empezar a ceder, a negociar un poco, entonces yo encuentro que igual es bueno ya que de alguna manera se democratiza la escuela al integrarlos a ellos en el establecimiento de las reglas”	Disciplina consensuada Autocontrol de los educandos Normas democráticas de convivencia
	Profesor(a) M 2 –Colegio 2	“primero, el respeto entre todos los integrantes: entre alumnos, alumnos con profesor, profesor con alumnos. Y demás integrantes de la comunidad, que pueden hacer cosas, que pueden interferir en ese respeto” “el apoyo familiar también porque eso también	Relación horizontal entre profesores , alumnos(as) y familia

		tiene que ver, lo que pasa adentro de la sala, porque el alumno vea que los papás respetan a los profesores, quieren al colegio, apoyan al profesor, apoyan lo que el profesor hace"	

Memo I2

Es claro considerar que para ambas docentes el respeto y la convivencia toma un valor importante dentro de las relaciones con sus estudiantes. Mientras para una se torna más relevante la democratización del aula en cuanto a las normas de convivencia y la autorregulación por parte de los estudiantes, para la otra docente el respeto y el apoyo familiar a la labor del docente, son de vital importancia para establecer un clima armónico dentro del establecimiento y específicamente dentro de la sala de clases.

La primera docente habla sobre establecer consensos y negociar con los estudiantes que ya no son los mismos de antes, en palabras de la profesora, "los chiquillos ya no están en esa parada de agachar el moño frente a cualquier cosa", lo que muestra una visión distinta del docente con respecto a sus estudiantes, una nueva mirada hacia la adolescencia del presente que enfrenta cambios, tienen un pensamiento divergente y se cuestionan mucho más las cosas que los jóvenes de antes.

Esta etapa de la vida se caracteriza por una serie de cambios que sufre el niño y niña en su transición para ser adulto, lo que implica modificación tanto a nivel físico como a nivel psicológico.

Según Oliva (1999), durante la adolescencia media (15-17 años) ocurre una confusión ante la existencia, de características contradictorias que se traducen en diferenciación de atributos en función de situaciones y roles dentro de un grupo de personas. Es por ello que necesita tener definido un rol del adulto para poder relacionarse con éste dentro del aula y así establecer los límites, las dinámicas y las pautas de un comportamiento que todavía se está regulando.

La segunda docente establece que debe existir una relación de respeto, no sólo desde el estudiante al docente, sino entre pares, entre docentes, del docente al estudiante y entre todos los integrantes de la comunidad educativa, que deben realizar acciones que aseguren esa relación de respeto mutuo. Todo esto en el marco de una buena convivencia que asegure la vinculación afectiva de manera positiva entre los sujetos. Por lo tanto se desprende que la convivencia nace de las interrelaciones de todos los miembros de la comunidad escolar, sin importar el rol que desempeñen ya que no sólo son partícipes de la convivencia, sino que gestores de ésta. Se entiende entonces que así como todos los sujetos del establecimiento son partícipes de esta convivencia también tienen derechos y responsabilidades así como lo señala la Política Nacional de Convivencia escolar del Ministerio de Educación (2002).

Con respecto a lo que la segunda docente señala acerca del apoyo familiar en la labor que se realiza en la escuela, es primordial al momento de crear un clima propicio para el aprendizaje, ya que la familia como primer educador y formador del educando tiene la misión de ser partícipe y colaborador de las acciones que se realizan en la escuela, apoyando y respetando la labor de los docentes.

Tal como lo señala un artículo de la OEI (2004) "involucrar a los padres mejora el rendimiento escolar. Cuando los padres están involucrados, a los niños les va mejor en la escuela y ellos van a mejores escuelas" (MacMillan.1987:1). Por lo tanto que los padres, madres y apoderados y/o adultos significativos dentro de la familia estén involucrados y sepan lo que se realiza en el aula donde asisten sus hijos e hijas, es relevante para el desarrollo socio afectivo y cognitivo de los niños(as) y para una mejor relación entre el o la docente con los adultos encargados de la crianza de éstos. Lo que finalmente hace evidenciar una relación horizontal entre niños(as), docentes y familias que es lo ideal en toda institución educativa, que no siempre se da y que lamentablemente las familias no valoran del todo la labor realizada por la escuela en el desarrollo de aprendizajes de sus hijos e hijas. Por lo tanto todo esto enmarcado dentro de un ideal de cosas por lograr, ya que las realidades dentro de los establecimientos son diversas y a cultura escolar se enfrenta muchas veces con la cultura familiar.

Incidente 2	Entrevistado(a)	Código “in vivo”	Categorización
Condiciones y acciones para un clima armónico	Profesor(a) B 1 –Colegio 1	“para mí un buen aprendizaje se logra con dos cosas: disciplina y respeto. Uno tiene que ser cercana a los niños, escucharlos, darles la confianza de atreverse a preguntar, a expresarse, pero a la vez, saber establecer los límites” “que ellos sepan que tienen la confianza y apoyo para aprender, pero que a la vez sepan hasta dónde llegar, cuáles son los límites que se establecen y que puedan darse cuenta ellos mismos, cuáles son las consecuencias de sus acciones” “hacerles ver que el profesor es quien tiene de alguna forma un grado de autoridad dentro de la sala” “yo creo que es importante que ellos sepan que tú estás ahí para ayudarlos, para entregarles herramientas que le servirán para desenvolverse”	Autorregulación del estudiante Disciplina consensuada Profesor visto como mediador de los aprendizajes Profesor como autoridad positiva
	Profesor(a) B 2 –Colegio 2	“un ambiente que tú tengas como lo básico… lo básico… por ejemplo: buenos muebles, buenas sillas, que tengas eeh, todo lo básico para enseñar” “el respeto, el apoyo de la casa, sobre todo de los papás por sus chicos… es fundamental el apoyo de los papás cuando son pequeños”	Importancia de la dimensión estructural del ambiente Apoyo familiar

Memo I2

Es destacable que para la primera docente la forma en cómo se logra un buen aprendizaje sea a través de la creación de un clima favorecedor de éste, estableciendo dos condiciones básicas: disciplina y respeto. La primera, siendo una disciplina consensuada y no impuesta, donde nuevamente hablamos de negociar con el estudiante, que en este caso son niños de 7 a 12 años y donde la autorregulación de su comportamiento es un proceso de construcción ardua, ya que se encuentran en pleno desarrollo de su temperamento y control de sus emociones, por lo tanto necesitarán más apoyo por parte del docente para lograr una autorregulación de su comportamiento en el aula. En palabras de la propia docente: "que puedan darse cuenta ellos mismos, cuáles son las consecuencias de sus acciones".

Desde su rol como docente está el favorecer la cercanía con los niños, escucharlos, darles confianza, pero también a su vez, establecer los límites dentro de esta relación tal como señala la primera docente.

A partir de ello, "el rol profesional del docente cobra sentido en tanto cuanto éste es un agente social que su accionar está en función del desarrollo y crecimiento de las personas y de la comunidad" (Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC) - N° 6- Vol. 2, 2010). Además éste debe justificar su labor en los 4 pilares de la educación: aprender a vivir juntos, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a conocer, junto con propiciar valores como la tolerancia, el respeto, la solidaridad, la responsabilidad, la defensa de la paz y los derechos humanos y el cuidado y la conservación del medioambiente. Es por ello que la docente explica que para que se dé un clima armónico entre ella y sus estudiantes, deben existir estas condiciones dentro del aula estableciéndose ella misma como una figura de autoridad y no de autoritarismo, dejando entrever que al docente asume un liderazgo positivo dentro del aula y que su ejemplo sirve como modelo para los estudiantes.

Por otra parte la segunda docente señala que el factor estructural del ambiente y el apoyo familiar cobran relevancia al momento de construir un clima propicio dentro del aula, de esta forma los recursos materiales y estructurales con los que cuente el aula, más el apoyo familiar sobretodo en la infancia, son factores indispensables para el desarrollo de un clima armónico y favorecedor de los

aprendizajes. Considerando al clima del aula desde una perspectiva integral, Cere (1993) lo define como un "conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos". Dicho esto cobra relevancia cuando la docente dice que deben estar las condiciones materiales como sillas, mesas, muebles, etc., para que todo funcione adecuadamente dentro del aula, además de contar con el apoyo de las familias, ya que el docente al sentirse apoyado y respetado en su labor genera mejores vínculos con los estudiantes y sus familias, por ende se construye un mejor clima de aula y con ello mejores aprendizajes.

Incidente 3	Entrevistado(a)	Código "in vivo"	Categorización
Estrategias para generar aprendizajes	Profesor(a) M 1 – Colegio 1	"el establecimiento de partida dé criterios claros de, ya sea de la evaluación o en la clase misma, o sea, qué les voy a evaluar, ellos lo tienen que saber a principios de año, antes de una evaluación, no después, y lo mismo ocurre con la parte de convivencia, o sea, establecer del primer día que lo veo, eh… normas flexibles, pero también que sean constantes en el tiempo"	La evaluación vista como facilitadora de aprendizaje Importancia de la evaluación formativa Normas de convivencia flexibles
	Profesor(a) M 2 – Colegio 2	"trato de ser cercana a ellos, preguntarles qué les pasa, mirarlos, saberles el nombre, hacerles saber que hay interés de mi parte. Que el respeto parta por mí, cosa que ellos sepan que no me tienen que faltar el respeto"	Cercanía y respeto del adulto en el aula

Memo I3

Respecto de las estrategias que los docentes de Educación media señalan utilizar en su rol de mediador para lograr una disposición a aprender de sus estudiantes ambas docentes (PM1 y PM2) hacen referencia común a la convivencia sana entre profesores – estudiantes y entre estudiantes. Pero PM1 además destaca el rol fundamental de la evaluación dentro del proceso educativo, en especial aquella que es de carácter formativa que actúa como facilitadora de los aprendizajes.

Existe así un punto de encuentro entre PM1 y PM2, que es la importancia que se da a la convivencia escolar dentro del proceso de aprendizaje. Esta, entendida por la primera como un acto de respeto mutuo entre los sujetos en interacción entro del aula, donde existen estudiantes informados y participes de las decisiones que se toman respecto a normas y o temas que los involucren, por lo que se podría inferir que existe una consideración del estudiante con un rol activo y no pasivo dentro del aula, donde valora como persona con opinión y capaz de tomar decisiones respecto de su proceso de aprendizaje.

La segunda docente lo toma desde un punto de vista desde lo más íntimo del ser humano, donde la consideración del otro como sujeto sensible y social, que debe ser tratado como igual, respetado en su persona y que para que exista una convivencia positiva con el otro debe existir una actitud de respeto entre ambos, no solo de parte de uno solo.

Ambas concepciones no se alejan de lo que en Chile comprenden las bases de la educación, donde se plantea la convivencia escolar sana como fundamental dentro de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje. Así lo expone El Marco para la buena enseñanza (2008) que señala que los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. Así también Contribuiría en este sentido la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, compartir y aprender. Dentro de un proceso de enseñanza- aprendizaje el compartir con los demás agentes en interacción resulta fundamental, para el logro o no de un aprendizaje significativo en los educandos, tal y cual lo expresan ambas docentes. Al indagar, compartir y aprender, se crea un espacio de

enseñanza, donde dos personas se relacionan entre sí (docente-estudiante) y comparten sus conocimientos, opiniones, ideas, etc. Favoreciendo de esta manera el proceso de enseñanza – aprendizaje eficaz.

La Política de Convivencia Escolar del Ministerio de educación, no hace más que reafirmar esta idea, pues señala que la convivencia no se refiere solo a espacios de esparcimiento, sino que es parte medular del acto educativo, que se relaciona con el aprendizaje y la formación de la ciudadanía. Es así como entre sus publicaciones el MINEDUC señala "la experiencia nos permite afirmar la relación que existe entre calidad de convivencia y calidad de aprendizajes. Es así que el gran objetivo de lograr una buena calidad de convivencia va a incidir significativamente en la calidad de vida personal y común de los estudiantes, va a ser un factor de primera importancia en la formación para la ciudadanía y va a favorecer las instancias de aprendizaje cognitivo, mejorando logros y resultados." (MINEDUC 2005, p.185).

Volviendo a lo que se menciona en un principio la segunda docente agrega un componente que ella considera fundamental para la disposición al aprendizaje de sus estudiantes, que es la evaluación, entendida como facilitadora de los aprendizajes, especialmente aquella de carácter formativa , lo que se ve reflejado en su palabras donde señala que para ella es fundamental que los estudiantes estén informados acerca de qué y cómo les van a evaluar, por lo que se entiende que existe en ella una valoración del rol del estudiante dentro de proceso evaluativo, donde no existe arbitrariedad en su rol docente respecto a cómo llevar a cabo dicho proceso . Incluso si llevamos esta postura a lo que las bases teóricas que refieren a los componentes de un proceso de enseñanza aprendizaje, encontramos que esta concepción coincide con lo que idealmente según estas bases implica un proceso evaluativo , puesto que la dinámica de este incluye tanto la formulación de objetivos ¿para que enseñar y para qué aprender?; El contenido, (¿Qué enseñar y aprender?); El método, (¿Cómo enseñar y cómo aprender?); Los medios de enseñanza, (¿Con qué enseñar y aprender?) y finalmente la evaluación, ¿En qué medida se cumplen los objetivos?.

La evaluación comprendida como facilitadora de aprendizajes dentro del modelo constructivista implica necesariamente que esta sea de carácter procesual , que abarque los distintos momentos de proceso de aprendizaje ya se en el inicio con un carácter

diagnóstico, en desarrollo a través de la mediación para la toma de decisiones oportunas y pertinentes , y la final en la que se reflejan los avances y logros obtenidos por los estudiantes durante el proceso en consideración de sus características y ritmos individuales. De esta forma la evaluación resultaría fundamental para la toma de decisiones que conducirían al desarrollo de un proceso de aprendizaje pertinente y significativo que responda a las características, necesidades, intereses y contexto del grupo y que por lo tanto, genere en los estudiantes una disposición al aprendizaje mediante la superación de sus propios desafíos.

Entonces podemos ver que ambas docentes poseen concepciones bastantes similares respecto de lo que es fundamental para generar disposición al aprendizaje en los estudiantes, donde se puede ver que ambas tienen una consideración del estudiante como ser activo y donde toma principalmente relevancia en primer lugar una convivencia sana entre los sujetos en interacción, basada en el respeto mutuo entre ambos. La segunda docente enfatiza en ello que dentro de esto un punto importante es la evaluación, debiendo ser informada y consensuada con los estudiantes y no como un acto de arbitrariedad del docente. Podría considerarse entonces que para que un proceso educativo sea efectivo es fundamental la preocupación por lo valórico, siendo esta la base para todo lo demás.

En el discurso expuesto por los docentes de básica aparecen elementos concordantes con las docentes de educación media como lo son, la cercanía y respeto entre todos los actores en interacción dentro del aula, que está netamente vinculado al desarrollo de una convivencia sana dentro del aula (PM1-PM2-PB2); así como también la importancia de la evaluación formativa (PM1-PB1). Ambos elementos están considerados como componentes fundamentales para la generación de un proceso de aprendizaje efectivo. Sin embargo la docente de básica número 1 integra dos componentes que considera fundamentales que son la visión de su rol docente como garante de autonomía de los estudiantes, así como también la importancia de su propio auto reflexión acerca de su rol mediador de aprendizajes, que estaría dando luces de que esta posee una concepción de su rol docente como un sujeto que si bien está capacitado para enseñar los estudiantes , también puede equivocarse aprender de estos y las diferentes situaciones que se generan en el aula y fuera de esta también,

con el fin de mejorar la calidad del proceso educativo .Estamos frente a un docente que genera un relación horizontal con los estudiantes, que los considera como personas y que cree en las capacidades y potencialidades que estos poseen.

Ambos componentes poseen un fundamento teórico importante que confirma la importancia real que tienen ambos en el desarrollo de cualquier proceso de aprendizaje que busca favorecer realmente un aprendizaje significativo en los estudiantes, que efectivamente genere en ellos una preocupación e interés por aprender. Piaget en sus teoría acerca de cómo el ser humano adquiere el conocimiento señalaba que éste es el resultado de un proceso de construcción donde el individuo está implicado directa y activamente, por lo que no es "absorbido" de forma pasiva del ambiente, sino que el conocimiento es construido por cada individuo. El aprendizaje entonces implica una actividad constructiva que realiza el estudiante sobre los contenidos que se imparten en aula, mediante una permanente interacción con los mismos, observando y revelando sus diferentes características, logrando finalmente darles el significado que culturalmente se le atribuye. En consecuencia el estudiante requiere el desarrollo de las habilidades de pensamiento (aprender a pensar) y de la mediación de las habilidades para aprender (aprender a aprender). PB1 es enfática al mencionar "mi mayor preocupación es darle libertad y autonomía del niño… que él sea capaz de decidir, no estar con eso de hacerles todo" con lo que se puede inducir que esta agente se enmarca dentro de un modelo constructivista del enseñanza aprendizaje. Hernández y Sancho, ya en 1993 señalaban que importante que pensar sólo en los contenidos, se hace necesario que la escuela promueva habilidades cognitivas en los estudiantes, para que permita de esta manera un aprendizaje autónomo y de por vida, pudiendo a través de ello aplicar estos aprendizajes a situaciones y problemas generales y significativos para ellos, no sólo en el ámbito escolar".

Finalmente frente a la visión de ambas docentes de Educación Básica, se puede percibir una coincidencia en sus visiones en lo que respecta a la valoración de una interacción en respeto mutuo entre estudiantes y profesores como favorecedor de la disposición a aprender en los primeros. Sin embargo PB1 refleja una visión más integral de su rol que implica no solo la importancia de la presencia de dicho componente, sino de este en conjunto con otros como la realización de un proceso evaluativo pertinente , permanente y eficaz; el favorecimiento de la autonomía del estudiante , así como también la necesidad de una auto-reflexión por parte del docente acerca de sus

propias prácticas, como se puede percibir en su palabras “yo pongo más preocupación en realizar bien mis clases, que éstas sean no sé po’, llamativas, entretenidas y respondan realmente a mis objetivos”.

Incidente 4	Entrevistado(a)	Código “in vivo”	Categorización
Proceso de aprendizaje y resultado	Profesor(a) M 1 –Colegio 1	“yo tengo una mala opinión en relación a, no a la prueba en sí, sino que eh, eh… lo que se hace con los resultados de esa prueba, que yo creo que más que en buscar las falencias y potenciarlo en algún colegio, lo único que hacen es marcar la diferencia entre uno y otro” “cuando nosotros trabajamos con los chiquillos y uno les dice (eeeeh), ya, vamos a preparar SIMCE, ellos ya le tienen un rechazo y no (eh)… la verdad no les interesa mucho” “Distinto es con la PSU, para ellos es la vida y la muerte, porque saben que es la llave que van a tener para entrar a la carrera que quieren” “la idea mía personal (no como institución) es eh… no, no, no que se estresen tanto con la PSU, si hay, tienen más opciones de darla, y otros aah… a otro campos donde se	Predisposición negativa de los estudiantes frente a pruebas estandarizadas como SIMCE y PSU Subcategoría: estrés que sufren los estudiantes frente a pruebas estandarizadas

		pueden desarrollar, pero la visión acá institucional los lleva a eso también"	
	Profesor(a) M 2 –Colegio 2	"mediciones como SIMCE, PSU… mmm… cómo poder decirlo, por un lado son buenos instrumentos, es bueno hacer mediciones para saber cómo estamos en comparación con otros" "creo que hay desequilibrio, o sea, porque hay colegios que solamente del SIMCE o solamente PSU y no necesariamente de lo que cada alumno está aprendiendo, o sea, como persona, lo que le sirve a esa persona"	Evaluaciones utilizadas para medirse y compararse con otros Enfoque educacional basado en pruebas estandarizadas

Memo I4

Las opiniones que los docentes de media de ambos centros educativos tienen acerca de la incidencia que tiene sobre el proceso de aprendizaje el que los estudiantes sean medidos con instrumentos de evaluación, son similares ,sobre todo en el cómo son abordados estos procesos de evaluación por quienes están a cargo de su gestión. Ello se ve reflejado en que ambas señalan que el problema no es la prueba sino las situaciones que se dan en torno a su preparación, aplicación y posterior uso que se da a los resultados. Es así como PM1 señala que lo que no le agrada es lo que se hace con los resultados de las pruebas "yo creo que más que en buscar las falencias y potenciarlo en algún colegio, lo único que hacen es marcar la diferencia entre uno y otro". Por lo tanto lo que podemos ver en esta docente una valoración de lo que es la evaluación en sí, pero que rechaza categóricamente el fin que se da a los resultados, lo que se pude interpretar como un docente que realmente estaría valorando un proceso evaluativo enriquecedor, que implique la potenciación de los aprendizajes de los propios niños

y no como un medio para medirse con los demás, con fines competitivos.

Por su lado PM2 alude a un exceso por parte de algunos centros educativos en cuanto a la preparación de los estudiantes para rendir estas pruebas, dejando de lado otros factores importantes "creo que hay desequilibrio, o sea, porque hay colegios que solamente del SIMCE o solamente PSU y no necesariamente de lo que cada alumno está aprendiendo, o sea, como persona, lo que le sirve a esa persona. Vemos en ello un docente preocupado efectivamente por cada uno de sus estudiantes, considerando sus características, necesidades potencialidades y ritmos de aprendizaje individuales. Un docente que considera al estudiante como un ser integral que requiere de guía y apoyo en todos los aspectos, no solo en lo referido a los estándares cognitivos.

Para PM1 las situaciones que se generan frente a esta excesiva preocupación por los establecimientos por los resultados que puedan obtener , generan una predisposición negativa por parte de los estudiantes frente a estas evaluaciones, ya que estos les generan mayores niveles de estrés académico "cuando nosotros trabajamos con los chiquillos y uno les dice (eeeeh), ya, vamos a preparar SIMCE, ellos ya le tienen un rechazo" "la PSU, para ellos es la vida y la muerte, porque saben que es la llave que van a tener para entrar a la carrera que quieren. Por lo tanto vemos en esta visión una preocupación por parte del docente acerca de los efectos negativos que producen estas evaluaciones en los estudiantes, que los lleva a niveles excesivos de estrés académico.

Frente a ambos discursos vale revisar lo que las bases teóricas señalan al respecto. A nivel nacional se realizan dos grandes evaluaciones estándar para todo el país (SIMCE Y PSU), correspondientes a un tipo de evaluación de carácter sumativo y a partir de las cuales podemos evidenciar que los fines que persiguen según sus lineamientos son muy alejados a lo que realmente se hace en la realidad. Los propósitos estipulados par el SIMCE en su diseño son contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto

escolar y social en el que estos aprenden. Los resultados que arroja la aplicación de esta prueba, servirían en consecuencia para entregar información de los estándares de aprendizajes logrados por los estudiantes en los diferentes niveles en los cuales se aplica, y a su vez complementarían el análisis que debe realizar cada establecimiento, y donde finalmente se situarían los logros de los estudiantes a nivel nacional. Con esto se pretendería que cada comunidad educativa reflexione sobre los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes e identifique desafíos y fortalezas que contribuyan a la elaboración o reformulación de estrategias de enseñanza orientadas a mejorar los aprendizajes.

Como se puede ver esta prueba diseñada por la Agencia de calidad de la Educación efectivamente plantea objetivos que apuntan a un enriquecimiento del proceso educativo de los educandos, sin embargo hay un punto en su implementación u aplicación en que estos objetivos pasan a un segundo o tercer plano anteponiéndose a ello una competitividad entre los distintos centros educativos, que persiguen una mayor matrícula, prestigio u incentivos económicos a través de sus resultados, que mientras mayores sean, mayor será el beneficio en estos ámbitos que tendrán.

Así también la PSU, que es una prueba desarrollada por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) de la Universidad de Chile y que es utilizada por las universidades chilenas que pertenecen al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), tiene como propósito la selección de los estudiantes que aspiran a ingresar a dichos establecimientos mediante la aplicación de un test que implica 4 áreas temáticas de aprendizaje. Esta prueba si bien busca una selección nivelada de los aprendizajes y conocimientos mismos con los que un estudiante debe contar para ingresar a determinadas carreras, implica como consecuencia negativa un periodo de gran estrés para los estudiantes ya que muchas veces los establecimientos comienzan una extenuante carrera por obtener buenos resultados en los estudiantes que de ellos egresan, lo que les otorga un mayor prestigio y por tanto también un mayor número de matrículas. Por su parte los estudiantes se ven forzados a prepararse exhaustivamente para poder obtener buenos

resultados y poder acceder a las carreras que desean, teniendo que dejar muchas veces de lado otras actividades que son propias de su edad, o que responden a sus intereses en otros ámbitos.

Entonces se puede inferir en el discurso de ambas docentes una connotación negativa hacia el cómo son abordadas las pruebas y no así a que estás sean realizadas. Sin embargo una apunta dentro de este "como" a que los establecimientos caen en una especie de exceso respecto de la preocupación que tienen acerca de los resultados que obtendrán en pro de los beneficios u afecciones que estos les entregaran en términos económicos y académicos, dejando de lado otros aspectos importantes para el proceso educativo de su estudiantes.

La otra docente por su parte apunta a que es el uso que se otorga los resultados es el problema, siendo estos utilizados más como herramientas para la comparación y competición con los demás que como un recurso para la potenciación y mejora del proceso educativo de los propios estudiantes.

También puede verse un PM2 a diferencia de PM1 una distinción positiva al hecho de que estas pruebas permitan compararse con otros establecimientos, pudiendo interpretarse de ello un leve indicio de competitividad en su discurso y que podría ser parte de su actuar docente diario, mientras que PM1 opina que ello es uno de los errores que se comenten al obtener los resultados, que por el contrario, estos deberían permitir la superación de sí mismos, lo que esboza una preocupación en su rol mediador por generar y potenciar aprendizajes en los niños y niñas, más que por las retribuciones económicas y prestigio que pueda obtener la institución en la que está ejerciendo.

Incidente 4	Entrevistado(a)	Código “in vivo”	Categorización
Proceso de aprendizaje y resultado	Profesor(a) B 1 –Colegio 1	“creo que no es malo que se hagan pruebas para medir los aprendizajes, pero lo que sí es el cómo se ha ido abordando por los gobiernos. Eso de que se filtren los resultados que salgan en los medios de comunicación, que se utilice como competencia es terrible. Eso de que los colegios instalen los tremendos carteles publicando los resultados, y los utilicen más como publicidad que para lo que realmente debiera ser, que es tomar decisiones para mejorar los aprendizajes”	Evaluaciones utilizadas para medirse y compararse con otros
	Profesor(a) B 2 –Colegio 2	“tengo mis aprensiones, porque… el que se mida a todos con la misma vara encuentro que es injusto” “a lo mejor no podemos tener grandes logros académicamente, pero la parte humana en otros ámbitos, tenemos como grandes logros y grandes avances”	Homogeneización de la educación Visión sesgada de educación Subcategoría: la educación chilena no es vista de forma integral (cognitiva, social, biológica, psicológica, emocional)

Memo I4 Profesores E.B

En el discurso por parte de las docentes de Educación Básica se puede observar una idea en PB1 muy similar al de la agente PM1 , respecto de que no es malo que se realicen este tipo de pruebas, sino la forma equivoca en que son abordadas por los establecimientos, perdiéndose con ello su verdadero sentido y otorgándole más bien un uso para la competencia y comparación con otros, como lo señala lo expuesto por PB1" Eso de que los colegios instalen los tremendos carteles publicando los resultados, y los utilicen más como publicidad que para lo que realmente debiera ser, que es tomar decisiones para mejorar los aprendizajes". Visión que refleja una preocupación por esta del proceso de aprendizaje de los estudiantes y los beneficios que el conocimiento de los resultados de estas pruebas pueda tener para estos mismos, en cuanto a la potenciación de aquellos aprendizajes en los que se encuentran mejores evaluados y un favorecimiento de aquellos en los que se encuentran más débiles, enriqueciéndose así el proceso educativo y no por el contrario que es lo que mayormente se hace que es utilizarlos como herramienta de competencia , comparación y obtención de beneficios económicos.

Por su parte PB2 señala que el problema es la homogeneización de la educación, que demuestra una visión sesgada de esta, puesto que según la docente no se debiese medir a todos los estudiantes con un mismo instrumento de evaluación, puesto que las realidades son distintas en cada contexto educativo. Así también señala que ello, no permite evidenciar otros elementos importantes del proceso de aprendizaje como lo es la formación valórica. Claramente nos encontramos frente a una visión del rol docente como mediador de los aprendizajes que no solo implica la enseñanza de los contenidos teóricos básicos de las distintas áreas comunes de trabajo, sino también de aquellas áreas referida al ser humano como ser social y cultural , perteneciente a un contexto y realidades diferentes que inciden en su formación académica, que también toman parte en la formación como persona del estudiante y que por tanto cualquier medición u evaluación de la cual estos fuesen sujetos no debiese ser igual para todos sino que debiese considerar necesariamente el contexto y características de cada individuo

Este último discurso expuesto por PB2 resulta interesante , pues pone en manifiesto un tema que no deja de tener cierto sentido , pues las pruebas estandarizadas que se han abordado si bien en el caso del SIMCE consideran en su aplicación instrumentos para obtener

información acerca del entorno y familia del estudiante , no contemplan un instrumento o estrategia donde se puedan evidenciar otras aptitudes y habilidades sociales de estos , sino más bien se remiten a evaluar solo contenidos referidos Lenguaje y Comunicación (Comprensión de Lectura y Escritura); Matemática; Ciencias Naturales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Inglés y Educación Física. Quedando fuera en ello el área de formación personal y social, que por cierto conforma un ámbito fundamental de aprendizaje en el currículo de Educación parvularia y que está presente en el currículo de Educación Básica y media a través de los Objetivos Fundamentales Transversales.

Respecto de la medición que se hace a través de un mismo instrumento, responde a las características propias de una prueba estandarizada, la cual debe realizarse a diferentes tipos de personas, dentro de una población con distribución normal para las características que se pretende estudiar. Esta debiese poseer determinadas normas para su aplicación e interpretación de resultados, que se deben cumplir tanto por parte las personas que la aplican como a quienes que se les va aplicar. El objetivo de estas estás pruebas son los resultados, que deben ser útiles para la posterior toma de decisiones y en donde se deben garantizar si es que se cumplen o rechazan los requisitos que se requirieron.

Se supone además que quienes diseñan estas pruebas, crean herramientas de evaluación que permitan hacer una inferencia válida sobre los conocimientos y/o las destrezas que posee un estudiante determinado en un área particular de contenidos. Estas más bien entendidas como normas deben permitir que los conocimientos y/o las destrezas relativas de un estudiante puedan ser comparados con las poseídas por una muestra nacional de estudiantes de la misma edad o grado escolar.

Entonces el diseño tanto del SIMCE y PSU estaría apuntando a simple vista a estas delimitaciones. Sin embargo Popham (1999) refiriéndose a la utilización de pruebas estandarizadas para evaluar calidad, señala que estas no debiesen ser utilizadas para evaluar la calidad de la educación, debido a varias razones, entre las que se encuentran: las diferencias que hay entre cómo se abordan los contenidos en uno u otro establecimiento, las diferencias de contextos en que se desenvuelven a diario los estudiantes, los recursos con que cuentan unos u otros establecimientos para abordar los mismos contenidos, etc.

Claramente razones que invitan a mirar hacia nuestro entorno, la sociedad sumamente segregada en que la estamos insertos y la incidencia que esto tiene en las bases del sistema educativo en el que nos encontramos.

Incidente 5	Entrevistado(a)	Código "in vivo"	Categorización
Categorización de las escuelas por ranking	Profesor(a) M 1 –Colegio 1	"yo encuentro que es negativo, porque yo no saco nada con clasificar algo si no vai, no va a haber una ayuda real a los que están descendidos, o sea, más allá de ponerles un timbre de decir este es bueno, este es malo, no, no sé cuál es la funcionalidad de las pruebas, creo que es un puro negocio no más, gasta mucha plata, se invierten muchas lucas, y por eso nunca, es un sistema que no se va a acabar"	Pruebas estandarizadas utilizadas para un modelo económico neoliberal
	Profesor(a) M 2 –Colegio 2	"por un lado sí sirve, pero por otro lado hay cosas que no se pueden comparar, por ejemplo comparar un pan tostado con un pan con algo más rico… no tienen nada que ver, estamos comparando cosas diferentes"	Incoherencia y poca pertinencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa

Memo I5

PM1C1= Según el programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (1999), menciona que una prueba estandarizada es cualquier examen que se administra y califica siguiendo un procedimiento estándar predeterminado. En el cual existen dos tipos principales de pruebas estandarizadas, las cuales son: las de aptitud y las pruebas de logro. Las de aptitud predicen cuán bien probablemente los estudiantes se desempeñarán en algún espacio o nivel educativo subsiguiente, para este tipo de prueba, a nivel nacional se realiza la denominada Prueba de Selección Universitaria, la cual perdería el enfoque de lo que significa una prueba estandarizada, ya que ésta no busca evaluar aptitudes, sino que medir los conocimientos de los estudiantes, es por esto, que se ha convertido primero en un colador para ingresar a la educación superior, y por otro lado, en una competencia, ya que las instituciones tradicionales consideran como primera opción a los estudiantes con mejores puntajes, y obligan a los estudiantes de menor puntaje a matricularse en universidades privadas, las cuales significan un gasto monetario importante, por lo que muchos deben endeudarse de por vida para poder estudiar, siendo un negocio rentable para las instituciones privadas. Y por otro lado tenemos la prueba SIMCE, la cual tiene por objetivo dar a conocer los logros de aprendizaje alcanzados por los estudiantes de los distintos niveles educativos (Enseñanza Básica y Media), sus fortalezas y debilidades y generar una reflexión a partir de ello, en busca de mejorar las estrategias de enseñanza y junto con ello los aprendizajes.

La Prueba de Selección Universitaria se comenzó a implementar el año 2003, reemplazando a la Prueba de Aptitud Académica (PAA), la diferencia principal radica en que la antigua PAA buscaba evaluar aptitudes y/o habilidades, en cambio la PSU busca medir los conocimientos conceptuales que poseen los estudiantes. Dicho esto, es que se pierde la individualidad de los educandos, es decir, se homogeniza la educación, y la PSU al ser una prueba de selección múltiple coarta la posibilidad de desenvolverse en otras áreas a los alumnos, es decir, no les permite demostrar su capacidad de redacción, e interpretación de algún texto, sus habilidades lingüísticas, entre otros. Siendo que la educación en sus diferentes niveles trabaja con diversas metodologías de enseñanza, distintos tipos de evaluación, lo que no es coherente con lo que se evalúa en las pruebas estandarizadas.

Por otra parte están las diferencias socioeconómicas que han demostrado los resultados de la PSU a lo largo del tiempo, donde existe

una brecha clara entre tipos de establecimiento según forma de financiamiento, es decir, no se enseña lo mismo en un particular pagado, en un particular subvencionado, ni en un municipal, lo que indica una desigualdad de oportunidades. Actualmente la PSU es la única vía para ingresar a la universidad, lo que provoca en los estudiantes un estado de estrés, de ansiedad, al momento de acercarse el momento para rendir la PSU.

Por otro lado si bien el SIMCE no define quien continua o no al siguiente nivel, pero sí constituye un estado de estrés para los docentes y cuerpo directivo de los establecimientos, ya que la competencia por resaltar entre las instituciones ha convertido el marco curricular en un "preparar para" rendir SIMCE, lo que pierde todo fundamento de la verdadera educación, como lo indica la UNESCO como pilares esenciales de toda educación; aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a aprender, Delors, J. (1996.): "Los cuatro pilares de la educación" Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

Entonces ambos entrevistados(as), concuerdan que el fin de las pruebas es el que debe mejorar, que sea un medio para enriquecer los aprendizajes de los estudiantes, que sea pertinente la prueba para cada grupo de personas evaluadas, es decir, no homogenizado, ni utilizado para fines lucrativos.

Se evidencia cierta resignación por parte del entrevistado 1, ya que considera que cuando hay negocio (dinero) de por medio, es algo prácticamente imposible de reivindicar, lo que refleja que su quehacer pedagógico, está en hacer lo mejor que se pueda.

Incidente 5	Entrevistado(a)	Código "in vivo"	Categorización
Categorización de las escuelas por ranking	Profesor(a) B 1 –Colegio 1	"me parece horrible que esto se transforme en una competitividad enorme, donde se pierde lo que realmente importa y se sobrepone lo económico, el negocio. Donde los niños son lo que menos importan, donde se obtienen y valoran resultados, pero luego éstos no se utilizan para mejorar la calidad, sino para todo este tema de los ranking y obtener más matriculas"	Resultados obtenidos utilizados para la competencia
	Profesor(a) B 2 –Colegio 2	"me pasa lo mismo que con la… con las otras cosas que siento que no corresponden porque dejan cosas fuera, que a la hora de tú enseñar son sumamente importantes"	Educación chilena no es integral

Memo I5 Profesores E.B

A partir de las apreciaciones del Profesor(a) B1 del Colegio 1, se entiende que los resultados que se obtienen a partir de la PSU y SIMCE, son utilizados para la competencia, y no para el aprendizaje de los niños(as), teniendo un trasfondo económico importante, que sustentan este tipo de prácticas. Es por esto que el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes pasa a un segundo plano, y el rol que debiese cumplir la evaluación en todo proceso educativo, pierde el poder de mejorar la calidad de la educación.

Si bien la evaluación juega un rol de medir, ésta medición es a partir de criterios y/o fines establecidos, como: mejorar la calidad de los aprendizajes, pues lo que importa acá es que todos los estudiantes aprendan. La evaluación debe estar integrada a lo largo de todo el proceso de enseñanza- aprendizaje, así constituye una actividad formadora que permite regular los aprendizajes (comprenderlos, retroalimentarlos y mejorar los procesos que se involucran en ellos), (Evaluación Auténtica/EducarChile.cl 2014). Por otra parte una

verdadera evaluación, mayormente conocida como evaluación auténtica, utiliza el error como una oportunidad de aprendizaje, y no como un castigo, aunque debemos considerar el actual cambio realizado en la PSU, donde ya no se restan respuestas buenas por las malas que obtenga el estudiante. Pero si se considera un castigo, lo que sucede con los resultados de los estudiantes y sus instituciones; por una parte aquel estudiante que no alcanza un puntaje ideal, pierde no sólo beneficios económicos, sino que pierde la oportunidad de estudiar lo que él quiere, o simplemente la imposibilidad de estudiar en cualquiera de las casas de estudios existentes en Chile, ya sea estatal o privada. Por lo tanto la PSU es una puerta que o se abre o se cierra según sean los resultados de dicha prueba. Lo mismo ocurre con el SIMCE, puesto a que no se trabaja con aquellos colegios que poseen un nivel bajo (inicial), es más, se margina, se discrimina, provocando una segregación enorme entre establecimientos.

Por otro lado la evaluación auténtica favorece la equidad educativa, es decir, responde de forma diferenciada a las características y necesidades de los educandos que sabemos son diversas. Por lo tanto, lo que se hace a partir de los resultados de dichas pruebas debiese responder a estas diferencias y características de los estudiantes, pues el trabajo educativo se hace para ellos(as), no para los dueños de las instituciones, ni para hacer negocio.

El Profesor B2 del Colegio 2 señala que la Educación chilena no es integral, puesto a que las prácticas pedagógicas que tanto él o ella realizan son determinadas por los fines académicos que el establecimiento indica, y éstos a su vez responden a las presiones nacionales como lo son las pruebas estandarizadas. Por lo tanto caemos en lo siguiente; se educa para luego rendir una prueba, y además los resultados de éstas son utilizados para competir, no existe el arte, la música, la expresión artística, habilidades físicas, no se consideran otro tipo de evaluación más que la de pruebas de selección múltiple, o escritas. Se olvidan de las habilidades sociales, los valores, actitudes, entre otros factores, que nos dicen realmente cuáles son las principales características y fortalezas de una persona.

Incidente 6	Entrevistado(a)	Código “in vivo”	Categorización
Propuesta docente de cambio	Profesor(a) M 1 – Colegio 1	“actualizar las prácticas, o sea, eh… yo respeto mucho la experiencia de los colegas, pero creo que ellos sí tienen que adaptarse a que las clases de hoy en día no son iguales que hace 40 años, hay un cambio social, generacional que tienen que eh… uno tiene que aceptar” “desde el punto de vista de la evaluación, yo creo que hay que tender más a la diversificación de los escenarios a la, salir de la prueba escrita y darle más oportunidad a los chiquillos para que, si no es hábil escribiendo en una prueba, tal vez es hábil de manera oral y brindarle esa opción”	Pruebas escritas utilizadas como única estrategia para evaluar Actualización de las prácticas docentes
	Profesor(a) M 2 – Colegio 2	“primero partir de la casa, que cada familia tiene que entender que tiene que aportar más. Segundo, quizás estas pruebas no tan estandarizadas, quizás fomentar pruebas internas” “hacer que los chiquillos se sientan más valorados como son”	Familia como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas Utilización de otras estrategias evaluativas

Memo I6

Un punto importante a considerar en este apartado, es el rol del profesor, en donde éste tiene ser capaz de adaptarse a los continuos cambios producidos tanto a nivel educacional, como del desarrollo de los niños(as), las nuevas tecnologías y necesidades que se van presentando. Su trabajo fundamental radica en generar aprendizajes significativos para los estudiantes, y esto va de la mano con cuánto conoce un profesor ya sea a los educandos como también a sus familias, ya que su contexto incide directamente en su proceso de aprendizaje.

El profesor debe ser capaz de conocer a sus estudiantes, sus intereses, necesidades, habilidades, para trabajar a partir de este reconocimiento, por otra parte debe existir una relación horizontal entre escuela, familias y niños(as), puesto a que entre más seguros y cómodos se sientan los educandos, tendrán mayor valor para aprender y errar. Es por lo anterior que la familia es considerada fundamental en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes, pues es el núcleo central base, en el cual los niños(as) encuentran sus significados más personales.

La familia entonces permite ampliar las experiencias de desarrollo y aprendizaje, por esto es importante establecer líneas de trabajo en común (Mineduc, BCEP, 2001)

Incidente 6	Entrevistado(a)	Código "in vivo"	Categorización
Propuesta docente de cambio	Profesor(a) B 1 –Colegio 1	"un buen trabajo en aula y con las familias, y hacer todo lo que este en mis manos para que ellos no pierdan esa motivación de aprender, de estar siempre preocupada por hacer las cosas bien y de llegar a los niños y niñas"	Autorreflexión crítica del actuar pedagógico Relación horizontal entre profesor y estudiante

		"preguntarse luego de una clase qué tal estuvo, en qué fallaste o en qué estrategias obtuviste mejor resultados. Preguntarles a los niños cómo se sintieron, qué no les gustó, si algo no les quedó claro"	La familia como parte fundamental de la enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas
	Profesor(a) B 2 –Colegio 2	"menos alumnos por aula, siento que es un factor sumamente importante" "es fundamental comprometer a las familias en el proceso de aprendizaje, siento como que se ha ido perdiendo el apoyo de la casa"	La familia como parte fundamental de la enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas

Memo I6

Como se mencionaba en los apartados anteriores, la evaluación es parte fundamental dentro del proceso educativo, por lo tanto no puede estar apartado ni de la enseñanza ni del aprendizaje, tanto para estudiantes como para la comunidad educativa en general. La evaluación está presente en todo momento, ya que no es necesario registrar dicha evaluación. Dentro de nuestras mentes podemos ir analizando y replanteándonos nuestras prácticas pedagógicas, es decir, realizar lectura de clase de forma constante.

Repensar nuestras prácticas, es lo que nos hace identificar nuestras debilidades y fortalezas, para que así en el proceso mismo se vayan tomando decisiones para el mejoramiento de éstas. Como señala de la Herrán, la tarea profesional docente conlleva diversos aspectos; afectivos y cognitivos de los más variados tipos, personales, conceptuales, aptitudinales, procedimentales, valorativos, normativos, entre otros, que matizan toda clase de contenidos mentales a través de la comunicación con los estudiantes y los demás agentes educativos, (Agustín y González I. El Ego Docente: punto ciego de la Tarea profesional del maestro, 2003- p. 143). Con respecto a lo anterior, cabe mencionar la importancia que señala J. Dewey (1929) acerca la reflexión de la profesión docente, como una

instancia que permite que se generen teorías propias y significativas sobre la enseñanza y el aprendizaje, basadas en las observaciones y el vínculo generado entre profesor y alumno(a). Retomando esto Donald Schön (1987), Kenneth Zichner (1993). Schön indica que el conocimiento en la acción se reelabora a partir de la praxis, por lo que involucrarse en una práctica reflexiva implica considerar no sólo el propio quehacer pedagógico y sus consecuencias, sino las creencias y valores que contribuyen a develar su racionalidad. Así también lo señala Zeichner (1993), el cual reconoce que los profesores tienen teorías y que pueden contribuir en la constitución de una base estructurada de conocimientos sobre la enseñanza. Así entonces se generaría lo que los(as) entrevistados(as) llaman a una relación horizontal entre participantes directos e indirectos del proceso educativo.

Incidente 7	Entrevistado(a)	Código "in vivo"	Categorización
Políticas públicas de convivencia	Profesor(a) M 1 –Colegio 1	"Creo que tienen un buen objetivo, pero una mala realización, nosotros nos vemos ahora por ejemplo: con el tema del análisis de los manuales de convivencia, el reglamento interno, y en el fondo nos entrampamos porque de pronto nos encontramos con situaciones conflictivas acá dentro, que el manual no nos permite eh… actuar bien" "el marco legislativo es demasiado rígido en relación a lo, a la autonomía que puede tener un liceo para poner sus propias reglas, y eso se contradice con lo que uno piensa de alguna manera de eh… buscar el autogobierno en los alumnos, siendo que hay un marco legal que también te empuja pa' un lado específico"	Autogobierno de los alumnos(as) Marco legislativo poco flexible

		"creo que el fin es súper loable, la inclusión y todo eso, pero la ejecución es la que no ha sido la mejor"	
	Profesor(a) M 2 –Colegio 2	"creo que sí ha habido más políticas públicas de convivencia… si, porque ha habido muchos problemas graves de convivencia escolar, aún los hay por supuesto, pero siempre se puede hacer más" "se han hecho cosas buenas, al menos hay más interés… a lo mejor, lo que falta hacer es apoyar más a cada colegio" "si hay alguno alumno que está provocando problemas de convivencia hay que ayudarlo, pero no se sabe cómo ayudarlo, hay que apoyar al colegio también"	Políticas pública de convivencia descontextualizadas a algunas realidades Incoherencia entre lo teórico y lo práctico

Memo I7 Profesora E.M

Es importante mencionar que ambos docentes mantienen una opinión bastante parecida en cuanto al poco apoyo que reciben los establecimientos para implementar la política de convivencia escolar, debido a la poca capacitación e información de los docentes acerca de aquella y que existe un marco legislativo demasiado rígido y generalizado donde las necesidades y los contextos no son considerados.

La primera docente hace mención a que el reglamento de convivencia debiera generar una mayor capacidad de "autogobierno" por parte de los estudiantes, lo cual no se hace efectivo ya que es sólo un listado de cosas que se "deben" hacer y no hay un consenso entre lo que es más importante y lo menos importante para la institución educativa y para quienes la componen.

Quizás no baste sólo con una política de convivencia, sino que también se vea complementada y ejecutada de manera eficaz considerando los contextos de las instituciones, abordando los problemas desde la mirada del docente para saber cómo enfrentarlos, educar más en la prevención de conflictos que en la resolución de estos.

Todo esto debido a que la convivencia es parte de una construcción colectiva y dinámica que puede modificarse dependiendo de las interrelaciones que establecen los actores del proceso educativo, y que por tanto, está directamente relacionada con la participación, el fortalecimiento de la comunidad educativa, la calidad del clima escolar y la construcción de un estado democrático, lo que trasciende al sistema educativo como tal.

Además se hace especial referencia a la actualización de la política de convivencia, la cual agrega tres criterios básicos para establecer una convivencia escolar: "-La formación de los y las estudiantes, como eje y soporte para la construcción de una convivencia democrática.

-El compromiso y la participación de toda la Comunidad Educativa, y también, de toda la colectividad local (barrio, comuna).

-La inclusión y participación del conjunto de actores e instituciones educativas y del sistema escolar" (MINEDUC, 2011). Por lo que ya no se centra en el estudiante problemático y en la resolución de conflictos como lo hacía en la anterior edición, lo que le otorga un nuevo enfoque pedagógico sustentando en la posibilidad de potenciar al estudiante como sujeto activo del proceso educativo y además

alude a la inclusión tanto de la comunidad educativa y local.

A partir de esto toma relevancia lo que afirman ambos docentes, ya que queda en evidencia que no han sido capacitados (as) adecuadamente para implementar la política ya que el foco de ambas instituciones está en la resolución de conflictos y atender a estudiantes con problemas de comportamiento, pero no están poniendo atención al resto de la comunidad educativa, a los aspectos positivos que tienen y a la relevancia que tiene el entorno cercano a los establecimientos, sobre el comportamiento de los estudiantes.

Incidente 7	Entrevistado(a)	Código "in vivo"	Categorización
Políticas públicas de convivencia	Profesor(a) B 1 –Colegio 1	"creo que vengan y te pongan a una persona que no tiene nada que ver con la educación a darte charlas y a instalarse en el colegio a mirar, no creo que sea lo más adecuado" "lo que yo recomendaría, sería poner a gente que realmente sepa del tema, a un equipo de profesionales que involucre psicólogos que estén a cargo no sólo de atender a los niños sino a las familias enteras, pues creo que es ahí donde hay que empezar a trabajar, porque la familia hoy en día está	Políticas públicas de convivencia descontextualizadas a algunas realidades Equipo educativo más especializado La familia como parte fundamental de la enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas

		muy desentendida de lo que les pasa a sus hijos, y por eso los niños se comportan de esa forma"	
	Profesor(a) B 2 –Colegio 2	"siento que han sido necesarias, que son fundamentales" "los apoderados ahora tienen mucha cabida y demasiada importancia, ¿me entiendes?, o sea, tienen más opinión los apoderados de lo que tú puedas hacer en cuanto a inspectoría en el colegio"	Abuso de las políticas públicas

Memo I7

Comprender que el Colegio no es la única instancia para educarse, es un aspecto fundamental, puesto que el ser humano aprende de forma permanente, en distintos escenarios, algunos creados con fines específicamente académicos, y otros donde nos desenvolvemos naturalmente, como seres sociales que somos. Junto a lo anterior, es indispensable entender a la sociedad y al ser humano en sí mismo, como factores en constante cambio, totalmente heterogéneos, es por esto que las políticas públicas de convivencia, si bien son una base y dictaminan un quehacer, no deben ser tomadas de forma rígidas y acabadas, debido a que cada comunidad escolar es una realidad cultural distinta. En los diferentes escenarios en los que se desenvuelven los estudiantes, siempre la base fundamental será la familia, puesto que es el primer agente socializador que posee un niño(a).

Educadoras de Párvulo

Incidente 1	Entrevistado(a)	Código "in vivo"	Categorización
Rol docente	EP1 – Colegio 1	E: "yo te diría que de todas las maneras influye ya?... pero influye deeee de acuerdo a como tu llevas la actividad y cuál es tu objetivo final para poder lograr eso… ya? Eso es lo primordial…yo te diría que de todas las maneras influye ya?... pero influye deeee de acuerdo a como tu llevas la actividad y cuál es tu objetivo final para poder lograr eso… ya? Eso es lo primordial…Un modelo es un modelo a seguir aunque nosotros a veces no nos damos cuenta"	Predomina el alcance de objetivos por parte del docente.
	EP2- Colegio 2	E: "Yo creo que es fundamental… fundamental el rol de la educadora, no solo yo en particular, sino que las educadoras en general y cualquier persona que haga andamiaje de los aprendizajes, nosotros somos mediadores solamente, tiene que haber una motivación que es intrínseca del niño, tiene que haber un ambiente estimulante, un ambiente que lo favorezca y el adulto que va a ser el favorecedor de los aprendizajes… No es esta relación de alumno- profesor que había antes que era como quien tenía todo el conocimiento y lo entregaba generosamente a los alumnos… nosotros solo somos mediadores, los aprendizajes están ahí, los niños por intereses o por necesidades igual	Predomina el rol docente como mediador de aprendizajes.

		los van a buscar… nosotros solo somos los que realizamos el andamiaje entre el aprendizaje y ellos, por eso es fundamental porque somos el mediador pero no porque seamos los encargados de… los dueños de la verdad"	

Memo I1

En primera instancia es posible mencionar que en cuanto al incidente de Rol docente, ambas entrevistadas poseen visiones totalmente distintas. Por un lado nos encontramos con una Educadora con una visión de rol de docente orientado a cumplir objetivos versus una visión (Educadora 2) orientada a un rol mediador para que los niños/as de una u otra manera, alcancen aquellos aprendizajes. Según Soto (2000) este rol sería determinante en el proceso educativo y sus acciones son fundamentales cuando se apunta a mejorar la calidad de la educación. Por otra parte cabe destacar que existe un punto comparativo entre ambas opiniones, considerando sus diferencias, y este es la concepción de "modelo" dentro del rol docente. Primeramente se visualiza la opinión de la primera entrevistada quien expresa: "Un modelo es un modelo a seguir aunque nosotros a veces no nos damos cuenta" contrastado con la opinión de la segunda entrevistada quien alude a una relación simétrica entre estudiantes y docentes, expresando "No es esta relación de alumno- profesor que había antes que era como quien tenía todo el conocimiento y lo entregaba generosamente a los alumnos". Asociando esta última idea a los postulados de Paulo Freire y la educación bancaria, es que la primera entrevistada cae intrínsecamente en la idea de que "los educandos, son así, un recipiente en los que se deposita el saber" cumpliendo, por tanto, los objetivos impuestos por el currículum del establecimiento.

Incidente 2	Entrevistado(a)	Código "in vivo"	Categorización
Ambiente y clima	EP1 – Colegio 1	E: " Si me preguntas en la sala de clases, en forma particular en el kínder… es agradable, es grato, es eem es autónomo pa' los niños eeemmm eh eh yo te diiigoo muy positivo, el ambiente en general en el colegio", "el clima escolar en el aprendizaje de los niños, es que te influye en un cien por ciento… porque si tú tienes un clima agradable el niño se va a sentir motivado a estudiar, que es lo que está pasando mucho, que los niños eeeeh a todo nivel eeh, se desmotivan porque a veces ven cosas más interesante en otros lados"	Predomina la no diferenciación de términos.
	EP2- Colegio 2	E: "el ambiente de aprendizaje creo que es favorecedor porque hay un ambiente escolarizado, se promueve crear espacios que lleven siempre una intención educativa… los materiales están pensados con una intención educativa… ahora respecto al clima creo que no siempre se favorece el mejor clima, porque este es un colegio absolutamente inclusivo que recibe todo tipo de niños, "yo creo que tiene… no es que podría influir, sino que tiene directa relación… en que hay un clima agradable va a ser probable que haya mayor aprendizaje, que sea significativo, que sea permanente… porque no va a ser una cosa al pasar va a ser una cosa entretenida, una cosa que nos quedó… que ya sea por la persona, por el material, por el	Predomina la visión de dimensiones espacial y organizacional del ambiente.

		momento en que pasó… fue agradable, por lo tanto se hace más significativo y más permanente… entonces es directo”	

Memo I2

Por otra parte, en cuanto al incidente referido a ambiente y clima en el aula, es posible destacar que la primera entrevistada confunde ambos términos. Desde una postura teórica éstos conceptos responden a lo siguiente: ambiente “es comprendido como aquellos factores físicos, funcionales, temporales y relacionales que influyen en el contexto educativo en el cual se encuentra inserta la comunidad educativa”, junto a esto encontramos la definición de clima, la cual responde al “conjunto de características psicosociales de un centro educativo”, es decir, la dimensión relacional de ambiente, siendo determinante para el proceso de enseñanza aprendizaje. Por otra parte conceptualizando la segunda entrevista, es posible reconocer que solo hace referencia a la dimensión física y funcional basado en el concepto ambiente, paralelamente, reconoce el concepto clima como el factor relacional entre niño/niño como protagonista del aprendizaje.

Considerando los antecedentes anteriores, ambas agentes reconocen de manera general que se desenvuelven tanto ellas, como los niños/as en ambientes y climas positivos. De acuerdo Aron y Milic (1999) podemos entender que en base a estas percepciones, se da un clima favorecedor, ya que facilita el aprendizaje y se produce un estado de equilibro y bienestar entre todos los actores de la comunidad educativa.

Sin embargo, cabe destacar que estas percepciones pueden o no estar cercanas a la realidad. De ser así, los niños/as de estas instituciones educativas reportarían, según Paredes y Frazer (1992) mayores y mejores oportunidades de aprendizajes y logros en relación a éstos, mejores niveles de rendimiento y menores índices de deserción escolar.

Incidente 3	Entrevistado(a)	Código “in vivo”	Categorización
Ambiente escolar (Dimensión temporal y espacial)	EP1 – Colegio 1	E: “Aquí no, acá nosotros tenemos total autonomía para todo eso , o sea los niños entran a las 2 de la tarde, salen a las 6:30 de la tarde y yo me organizo mis tiempos, mis actividades, todo en relación a eso, lo único que se respeta, que supongamos es la hora de la biblioteca, que incluso yo la pongo con la tía de acuerdo a los espacios que hay en la biblioteca, las horas de religión que tienen, la hora de inglés y cuando tienen, para educación física como las hago yo, es como ocupar el patio en un tiempo en que el profesor no este de educación física, pero el resto de las actividades, dentro del aula si yo quiero hacer esto primero, esto lo quiero hacer después, si quiero esto, es totalmente organizado por mi”	Referente a la dimensión temporal basada en la espacial.
	EP2- Colegio 2	E: “porque la verdad que con esto de recibir alimentación en el colegio es super complicado llevar una rutina como hilada, porque hay que parar para el desayuno, para el almuerzo… Porque si bien, son situaciones de primera necesidad para los niños, más un niño de escasos recursos que puede ser vulnerable… eeemm perjudica un poco, entorpece como esta labor netamente educativa, entonces claro, uno puede hacer una intencionalidad	Referente a la intencionalidad pedagógica sobre la dimensión temporal y espacial.

		educativa al almuerzo, no tiene nada que ver con los contenidos que estás viendo antes… entonces allá tú le enseñas otro tipo de cosas, convivencia, modales, no sé que… el respeto, la valoración… esto de la alimentación saludable, pero otras cosas que no tienen mucho que ver con lo que estás viendo en la sala, entonces hacer estos quiebres de repente no favorece mucho la rutina", "respecto a los materiales siempre son insuficientes, siempre son insuficientes pensando que este colegio con pre básica tiene una matrícula de 230 niños aproximadamente, entonces cualquier material que haya la verdad es que se hace poco… si es que hay, hay para un curso a la vez, entonces siempre va a ser escaso…y hay materiales básicos como el mobiliario por ejemplo que ni siquiera están en las mejores condiciones…", "Entonces…pero ahí ya no pasa mucho por nosotros…nosotros tratamos con nuestros recursos, de acuerdo a nuestras posibilidades, mejorar esos materiales e implementarlos…pero siempre esos materiales así como la cajita, el material desechable tiene poca duración, es como de corta vida"	

Memo I3

Paralelamente, en cuanto al incidente referido a las dimensiones física y temporal, es posible reconocer dos percepciones. En cuanto a la primera agente entrevistada su opinión alude a la dimensión temporal basada en lo espacial, es decir, organiza los tiempos según disposición de los espacios. Por otra parte, la segunda entrevistada reconoce las diferencias entre ambas dimensiones, haciendo énfasis en las intencionalidades pedagógicas en cualquier escenario o momento de la jornada diaria en la que se encuentre. Desde la teoría, podemos destacar que en cuanto a la dimensión temporal es posible mencionar que se relaciona directamente con la organización del tiempo, en torno a los momentos en que los espacios van a ser utilizados. Por tanto, podemos contemplar que entre ambas dimensiones existe una estrecha relación, y es aquí en donde los docentes deben tener en consideración que la organización del espacio debe estar relacionada con la organización del tiempo y viceversa. Esta relación impactaría en los aprendizajes de forma trascendente, ya que entregaría a los niños/as una estructura clara que le permitiría realizar actividades durante un periodo de tiempo determinado y con materiales y/o recursos que generen un impacto positivo basado en sus características, necesidades e intereses.

Incidente 4	Entrevistado(a)	Código "in vivo"	Categorización
Aprendizajes	EP1 – Colegio 1	E: "aquí yo te voy a decir a nivel general es cierto que las, el Ministerio te manda lineamientos sobre las Bases Curriculares te mandan un libro para trabajar, pero he no está de acuerdo a la realidad con que toca vivir en cada he he en cada curso",	Reconocimiento de aprendizajes descontextualizados ante la realidad educativa.

	EP2-Colegio 2	E: “Tenemos de todo tipo de niños y de familias, entonces hay que lidiar un poquitito… y principalmente en los niveles iniciales como nosotros, pre básica y ..ósea pre kínder y kínder… y hay niños que incluso no traen hábitos, ni de trabajo, ni higiénicos, ni de convivencia…entonces hay que fomentar eso primero para después trabajar aprendizajes y a ver contenidos…si un niño ni siquiera sabe expresarse de buena manera y tener buenos modales , de una expresión fluida… difícilmente tú le puedes exigir que aprenda contenidos y otras cosas”, “de los aprendizajes y sus características… eeemmm… a mí me gusta, me gusta cómo están organizadas las bases curriculares, el programa educativo de educación parvularia, a mí me gusta, a mí me queda como fácil, encuentro que es cómodo trabajarlo así… Encuentro que esta organización de ámbitos, núcleos… qué se yo… los niños se manejan bien y uno tiene posibilidad de hacer su propia selección de aprendizajes… entonces de acuerdo a las necesidades que uno ve del grupo, las características del grupo también, podemos darle más énfasis a uno u otro, pero… hay otras cosas sí que para nosotras son como aprendizajes establecidos, porque al estar insertos dentro de un colegio, si bien somos un nivel pre básica aún, al estar insertos dentro de un colegio, tenemos inmersa esa necesidad de prepararlos	Potenciar un escenario propicio para aprendizajes.

		para primero básico, entonces hay aprendizajes que por mucho que yo diga no es que a mi curso en realidad no le interesa mucho la lectura, lamentablemente tengo que fortalecer eso, porque van a primero básico, entonces de alguna manera tengo que buscar las herramientas para incentivarlos en la lectura, porque sí o sí les va a llegar el minuto…Entonces aunque sean medios inmaduros, sean medios inquietos tengo que fomentarla igual"	

Memo I4

Por otra parte, en cuanto al incidente aprendizajes, es posible vislumbrar nuevamente dos percepciones contrastadas. Primeramente encontramos a la primera entrevistada quien reconoce los aprendizajes esperados de documentos oficiales de las Bases Curriculares para la Educación Parvularia como descontextualizados a la realidad de su aula. Por otra parte, la segunda entrevistada da prioridad a una educación asistencial preparando así un escenario apto y propicio para otro tipo de aprendizajes de carácter flexible a la realidad de su aula, sin embargo ambas agentes en primera instancia opacan el proceso de aprendizaje con el concepto enseñanza. Ambos conceptos se relacionan directamente, ya que sin enseñanza no hay aprendizaje y viceversa. Según Bruner (1987) el aprendizaje es el proceso de interacción en el cual una persona obtiene nuevas estructuras cognoscitivas y cambia antiguas ajustándose a las distintas etapas del desarrollo intelectual. Por otra parte, enseñanza responde a una actividad que busca favorecer el aprendizaje generando una plataforma favorecedora del mismo, fortaleciendo la idea de que ambos conceptos poseen una estrecha relación. Considerando los antecedentes expuestos por ambas entrevistadas, es posible reconocer que cada una de ellas debe realizar ajustes para aplicar en sus realidades estos aprendizajes para que estos puedan ser adecuados al contexto educativo.

Incidente 5	Entrevistado(a)	Código “in vivo”	Categorización
Convivencia escolar	EP1 – Colegio 1	E: “Es un tema complejo por mal información, por el mal uso de las palabras que le dan, ya. Y por la cobertura que se le da tienen que haber averiguado antes”.	Visión teórica de lo referente a convivencia escolar.
	EP2- Colegio 2	E: “emmm… me parece que ha han ido mejorando…han ido mejorando respecto a lo que había antes…antes eran reglamentos de convivencia escolar, el reglamento suena siempre como una cosa establecida así como ley, esto se hace y esto no y al que le gusta bien… hoy día se llama manual de convivencia escolar, por un tema de que sea una cosita más flexible, que sea algo más conversado, se pide la opinión a los distintos estamentos en todo los colegios, participan los centros de padres, los centros de alumnos, directivos, alumnos cuando eran alumnos de una edad más grande, pero… me parece que bien”	Flexibilidad en la construcción de documentos de convivencia escolar.

Memo I5

En primera instancia, encontramos dos opiniones contrastantes. En el caso de la primera entrevistada es posible reconocer una percepción frente a las políticas públicas basada en la falta de información y poca claridad en la definición de conceptos lo que impactaría a largo plazo en la realidad educativa. Por otra parte, encontramos la opinión de la segunda entrevistada quien expone estar de acuerdo con las actuales políticas por la flexibilidad de estos documentos, al sentir que no son impuestos sino conversados por las comunidades escolares. Según lo expuesto en el marco teórica en nuestro país la convivencia se entiende como un factor clave para la construcción de la ciudadanía, pero considerando la segunda opinión de las entrevistadas, es que es posible destacar que ésta hace alusión al fruto de las interrelaciones de todos los miembros de la comunidad independiente del rol que desempeñen, es por esto, que no solamente son partícipes de la convivencia como tal, sino que gestores de ella a través de una construcción colectiva y dinámica. Basándonos en la siguiente Textualidad "hoy día se llama manual de convivencia escolar, por un tema de que sea una cosita más flexible, que sea algo más conversado, se pide la opinión a los distintos estamentos en todo los colegios, participan los centros de padres, los centros de alumnos, directivos" (Educadora 2), es posible concluir que la convivencia escolar está directamente relacionada con temáticas como la participación, el fortalecimiento de la comunidad educativa, la calidad del clima escolar y la construcción de un estado democrático, lo que trasciende al sistema educativo como tal y por tanto a los procesos intrínsecos de cada comunidad y nivel educativo.

Incidente 6	Entrevistado(a)	Código "in vivo"	Categorización
Evaluación estándar	EP1 – Colegio 1	E: "mira, mira yo te voy hacer bien honesta mira, yo nunca he estado de acuerdo con las pruebas de selección especialmente con la educación preescolar. De ningún tipo, de ningún tipo, ni pa' kínder, a lo mejor puede que sea una prueba que sea estandarizada para todos para ver eeh como llegaría un niño a primero básico después de haber cursado el kínder y digamos ya este niño cumple con todos los requisitos como para llegar a primero básico y les sea más fácil no se aprender y la profesora desde el primer día se a lo mejor se enfoque en ciertas cosas en estos niños, es distinto, pero yo encuentro que no debería haber ningún tipo de selección"	Homogenización de características de los niños/as.
	EP2- Colegio 2	E: "Eemmm… es complejo, porque los niños de nuestro nivel, ósea de nuestro nivel… de nuestra etapa de desarrollo digamos… eeee… todavía tienen características muy marcadas individuales entonces es difícil estandarizarlos en una sola prueba, pero si bien encuentro que es súper difícil hacer esa prueba, que sea realmente efectiva y que arroje los resultados que se espera tener… es súper necesaria a la vez, porque en la medida que se quiera buscar a nivel de política pública esto de la obligatoriedad del kínder, en algún minuto hay que supervisar esto…"	Homogenización de características de los niños/as.

Memo I6

Considerando este incidente, podemos encontrar las siguientes concepciones: en primera instancia la entrevistada número 1 declara no estar de acuerdo de manera general con pruebas de selección o estándar. Por otra parte, la entrevistada número dos expone no estar de acuerdo con este tipo de evaluaciones ya que homogenizan las características de los niños/as, sin embargo reconoce que pudiesen ser necesarias en los niveles de educación Parvularia como fin de justificar la obligatoriedad del segundo nivel de transición. A pesar de que ambas se declaran no estar de acuerdo con la medición estándar del aprendizaje, la segunda entrevistada argumenta que esto podría neutralizar los procesos y las características de los niños/as, a pesar de ello el concepto de pruebas estándar, según lo expuesto en el marco teórico, alude a un tipo de evaluación enfocada a medir de forma general las aptitudes y logros de los sujetos evaluados en función de ciertos objetivos. Por tanto, es posible concluir que según los antecedentes expuestos, la aplicación de evaluaciones estándar no resultaría viable en educación Parvularia comprendiendo los principios de ésta misma.

Técnico en atención de párvulos.

Cuadro 1

Incidente I	Entrevistado(a)	Código "in vivo"	Categorización
Ambiente y clima	TEP 1-Colegio 1	T: "Bueno, bueno…eeeh, adecuado, como para el nivel en el que estoy yo al menos, que es donde estoy más, yo no puedo hablar con respecto a la media, yo lo encuentro bastante	Ambiente y clima son factores que influyen en los aprendizajes.

		apropiado, apropiado", "Bueno yo creo que si a veces influye un poquito todo lo que, eeeh, te voy hablar de la media no de la básica por la básica yo no veo que influye, yo lo poco y nada que logro ver que influye un poquito los problemas que hay en cuanto a la educación, eso puede influir un poquito en el ambiente…se ponen medios subversivo los chicos (jajaja)."	
	TEP2- Colegio 2	T: ""Mmm es que depende de las salas, a ver yo te digo que en el kínder donde yo estuve el ambiente no se da porque hay muchos distractores, el hecho de que la muralla este con muchas cosas … eee …hay niños sí que se pueden concentrar, pero los otros no, les cuesta… entonces a lo mejor habría que tener más énfasis a esos niños que les cuesta, apoyarlos más"	Ambiente y clima externos a la realidad educativa.

Memo I1

En torno al presente incidente relacionado con ambiente y clima en el aula, es posible desprender de ambas entrevistas que el ambiente y clima son factores externos que influyen en el aprendizaje. Esto, ya que se percibe como una instancia que está de manera permanente, sin generarse por los involucrados. Por otra parte, se mantiene la concepción de que ambos son términos similares, sin distinguir sus características. Considerando lo anterior, si bien ambas reconocen la importancia del ambiente y clima frente al trabajo de aprendizajes, la confusión de éstos términos podría afectar directamente en el accionar dentro del establecimiento ya que se opacaría la relación entre el saber y el contexto (De Zubiria, 1993). Por tanto, la trascendencia recae en que al existir agentes educativos desinformados frente a las aristas incidentes en los procesos de aprendizaje, los niños/as serían parte de una relación obstruida entre el aprendizaje y el contexto en el que diariamente se desenvuelven.

Incidente 2	Entrevistado(a)	Código "in vivo"	Categorización
Clima escolar y aprendizaje	TEP 1- Colegio 1	T: "es que los niños cuesta un poquito tranquilizarlos, los niños están como muy alterados, están como sobre excitados … eeee, ahí encuentro que afecta, en la concentración misma, si en la concentración, cuesta"	Predomina la necesidad de la pasividad frente al aprendizaje.
	TEP2- Colegio 2	T: "Mucho, porque hay niños que les va a costar concentrarse en trabajar, pero si hay otros que están haciendo ruido o cualquier cosa no van a poder concentrarse"	Predomina la necesidad de la pasividad frente al aprendizaje.

Memo I2

Por otra parte, en torno al incidente clima escolar y aprendizaje, es posible concluir que ambas entrevistas recaen en la concepción de que los estudiantes deben mantener una actitud pasiva frente al aprendizaje, aludiendo a la concentración como un aspecto clave para generar un clima óptimo dentro del aula. Por tanto, basándonos en lo expuesto en el marco teórico, se estaría ignorando en gran parte las dinámicas que se crean y construyen entre los estudiantes, equipo educativo y familia las cuales están ligadas al alcance de los logros de aprendizaje. En consecuencia ambas establecen una relación causa consecuencia entre el clima y el aprendizaje, aludiendo a que la pasividad del estudiante generaría un clima apto para el trabajo de aprendizajes.

Incidente 3	Entrevistado(a)	Código "in vivo"	Categorización
Ambiente escolar (Dimensión temporal y espacial)	TEP 1-Colegio 1	T: "súper estructurado. no acá yo encuentro que hay bastante flexibilidad, en cuanto al horario, a las actividades, de repente, no se puede hacer la actividad porque hay un niño que esta malo, varios están malos y somos súper flexible en ese sentido, se hace según como este el ambiente porque de repente hemos preparado actividades pero el ambiente no está apto, es como que el horno no está pá pollo, entonces tenemos	Considera la flexibilidad de la dimensión temporal de acuerdo al contexto educativo.

		que cambiarlo totalmente para otra cosa porque no… no está el ambiente no más.”	
	TEP2-Colegio 2	T: “Encuentro que la jornada es muy larga, sobre todo en el caso de los chicos… es muy largo hasta las 3 y tanto de la tarde ya… por ejemplo en la mañana ya vienen despiertos, pero ya después como que… no… y en cuanto a recursos, encuentro que faltan recursos…”, “Material… porque.. no me refiero a los juegos ni los materiales, sino cosas con láminas que ellos puedan ver no sé, que un títere les cuente una historia, que les haga preguntas en ese sentido…”	Dimensión temporal tiene directa relación con aspectos como la concentración de los niños

Memo I3

En lo que respecta a este incidente, a pesar de haberse realizado las mismas preguntas, las respuestas apuntan objetivos totalmente distintos. La primera de las asistentes, considera que la dimensión temporal está sujeta a modificaciones por diversos motivos, por lo que esta dimensión ha de ser flexible de acuerdo a las necesidades que presente el grupo de párvulos. La segunda de las entrevistadas, en cuanto a la organización del tiempo, considera que la jornada es demasiado larga y que eso incide directamente en los niveles de concentración de los niños y niñas, especialmente de los más pequeños. En lo que respecta a recursos, ella considera que son importantes los que son utilizados durante las experiencias de aprendizaje y que hay carencia de estos, más que los juguetes y elementos recreacionales. Por otra parte la primera de las entrevistadas no alude en sus respuestas a recursos didácticos ni a espacio. Tal como se menciona en el marco teórico, la trascendencia de estos aspectos recae en que la estabilidad psíquica del niño/a tiene gran influencia la orientación temporal; ésta se va interiorizando a partir de la sucesión y ritmo de las actividades que realiza en un sentido amplio. En un principio dichas actividades están determinadas por sus necesidades biológicas (sueño, alimentación, cambios) con un ritmo totalmente individual o intrínseco. Para el niño/a, el tiempo está ligado a su actividad y el horario es el punto de referencia que tomo para orientarse. Por otro lado hay que delimitar muy claramente las metas pedagógicas y establecer un distribución del tiempo que sea lo más adecuada posible para poder alcanzar dichas metas y objetivos. (Pontoveros Gómez, R, 6:2011) Por tanto, considerando lo anterior es que es posible mencionar que si ambas agentes educativas tienden a apuntar hacia la importancia de aspectos como concentración en función de estas dimensiones, las consecuencias podrían recaer en la generación de espacios y momentos inciertos para lo niños/as, influyendo directamente sobre su proceso de aprendizaje.

Incidente 4	Entrevistado(a)	Código "in vivo"	Categorización
Aprendizajes	TEP 1-Colegio 1	T: "ya. Si, si. Totalmente, yo te digo, yo que estoy en el Kinder, es un excelente Kinder, excelente Kinder, se trabaja a través de todo lo que manda, como dices tú, el ministerio, los libros, los cuadernos y en las evaluaciones son en base a… no, son totalmente enfocados al aprendizaje que debiera tener según el nivel"	Enseñanza en base al cumplimiento del programa a nivel nacional.
	TEP2-Colegio 2	T: "No… a ver muchas veces las planificaciones están, pero como te digo hay niños que les cuesta y que en este caso la educadora o la profesora tiene que cambiar para agarrar al niño y que él pueda concentrarse y trabajar"	Enseñanza flexible en torno a la contextualización individual de los aprendizajes.

Memo I4

En relación a este incidente, se observan dos concepciones de aprendizaje. La primera responde a un acto de asumir y acatar lo expuesto por el Ministerio de Educación, Por otra parte, la segunda entrevistada expone que el proceso de aprendizaje es flexible según las características de los niños/as, sin embargo aún responde al niño como un agente pasivo a quien hay que "agarrar, concentrar y trabajar". Por tanto, cabe destacar a considerando los antecedentes anteriores y según lo expuesto por Piaget dentro del marco teórico, se estaría ignorando que "el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción donde el individuo está implicado directa y activamente, por lo cual es conocimiento no es absorbido de forma pasiva del ambiente".

Incidente 5	Entrevistado(a)	Código "in vivo"	Categorización
Convivencia escolar	TEP 1-Colegio 1	T: "De acuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo, porque además acá, los niños, la orientadora, todos estos niños tienen problemas que están trabajando con ella, eee.. les da un tema y lo exponen, en diferentes cursos, entonces es como súper entretenido, porque el niño lo pone según el lo entendió y se lo transmite a sus compañeros, yo he escuchado del bullying, de, de no sacar las cosas, de alimentación sana y les hace pero excelente, excelente les hace"	Problemática de índole comunitario.
	TEP2-Colegio 2	T: (No responde a la pregunta)	

Memo I5

Considerando el presente incidente, una de las agentes reconoce la convivencia escolar como una problemática de índole comunitario que involucra a varios agentes educativos del establecimiento desde profesores, orientadores, psicólogos, etc. y que en conjunto han de encontrar ayuda y/o solución al educando. De acuerdo a la teoría, la convivencia escolar es un factor clave en el bienestar social de todas las personas, siendo el fruto de las interrelaciones de todos los miembros de la comunidad, independiente del rol que desempeñen. Por lo que se establece, que la convivencia es una construcción colectiva y dinámica sujeto a modificaciones de las relaciones interpersonales. La segunda agente no responde a la pregunta.

Incidente 6	Entrevistado(a)	Código "in vivo"	Categorización
Evaluación estándar	TEP 1-Colegio 1	T: "no, yo pienso que son muy chiquititos, sabes que en eso, no estoy de acuerdo. El proceso de selección para kínder no, para mí no, no es pertinente además, porque hay niños que van al jardín infantil, hay niños que se han criado de sala cuna, entonces tienen diferentes niveles"	Proceso descontextualizado
	TEP2-Colegio 2	T: "Vuelvo a repetir, en kínder tendría que ser algo como a lo mejor un SIMCE pero como más lúdico, que los niños vieran láminas, no sé…"	Proceso necesariamente contextualizado.

Memo I6

Considerando el presente incidente, se observan dos percepciones distintas de un proceso evaluativo de tipo estándar. En primera instancia se considera este proceso como poco pertinente basado en las notorias diferencias que pudiesen tener los niños/as en función de su procedencia educativa. Por otra parte, la segunda entrevistada, reconoce que de existir una evaluación estándar en los niveles de educación parvularia esta debiese ser acorde a las características de los niños, destacando aspectos "lúdicos", lo que respondería directamente al principio de juego de la Educación Parvularia extraído de las Bases Curriculares (Mineduc, 2001): "Enfatiza el carácter

lúdico que deben tener principalmente las situaciones de aprendizaje, ya que el juego tiene un sentido fundamental en la vida del niño/a2. En conclusión, ambas agentes destacan que esta evaluación puede o no puede ser aplicada valorando las características de los niños/as, por tanto, se valoraría de una u otra forma la singularidad y características de cada niño/a.

Cuerpo directivo

Cuadro 1

Incidente 1	Entrevistado(a)	Código "In vivo"	Categorización
Opinión respecto al ambiente de aprendizaje	Directivos – Colegio 1	"…yo lo encuentro bueno en el sentido de que los alumnos tienen sus salas de clases, donde están diseñadas con ciertas situaciones, con su banco propio, hay computadores, cuando hacen clases de computación tienen su computador personal, las profesoras son la mayoría de vasta experiencia, tenemos en los cursos que son más pequeños dos profesoras para que haya una atención más personalizada y justamente privilegiar los climas y el ambiente que sea donde el niño pueda ser atendido ante sus dudas, ante sus situaciones, todo, entonces eso…."	Espacio estructural

	Directivos – Colegio 2	"…el ambiente es indispensable que sea el adecuado para que los niños puedan aprender, pero no solo aprender digamos este… materia. Sino que de una manera integral, que aprendan contentos, cómodos. Que se sientan contenidos, en un ambiente de cariño, de confianza y por sobre todo, que tanto los niños y sus familias se sientan acompañados y queridos mientras sean parte de la comunidad escolar…"	Ambiente emocional

Memo I1

Para la entrevistada del colegio 1, la importancia de un buen clima y ambiente para el aprendizaje efectivo del estudiante radica en los espacios estructurales del establecimiento, cuando dice que existe computadores personales para cuando trabajan en el área de las Tecnologías de la información y comunicación (TICs), como también que hay bancos para cada estudiante y las salas están diseñadas para ciertas situaciones. Dando cuenta que el espacio estructural como se define en el marco teórico de la presente investigación, es una dimensión de los ambientes y climas de aula, ya que esta llamada dimensión física hace referencia a los aspectos materiales del ambiente. Es decir, es el espacio físico (centro educativos, aulas, alrededores, y otros espacios anexos), y sus condiciones estructurales (dimensiones, el tipo de suelo, puertas, ventanas, etc.) también esta dimensión considera los objetos del espacio (materiales, mobiliario, elementos decorativos, etc.) y su organización (formas de distribución del mobiliario y los materiales dentro del espacio). Es decir entonces que la dimensión física abarca todo lo tangible y modificable dentro del centro educativo, a nivel estructural como material. (Revista Iberoamericana de Educación Nº 47,2008, pp 53-54). Por lo que, podemos comprender que su visión en cuanto al ambiente y clima de aula es certero, pero sólo tomando en cuenta una dimensión que es la estructural como ya se mencionó con anterioridad, por lo que realizando una comparación con la

entrevistada del colegio 2, donde en su Textualidad da énfasis a la contención que deben tener los niños y niñas, a que los estudiantes se sientan acompañados y queridos por parte de la comunidad escolar, donde el aprendizaje se desenvuelva en un ambiente de respeto, confianza y cariño, podemos comprender que para ella el ambiente y clima de aprendizaje es considerado como el ambiente emocional, por lo que también se encuentra en lo correcto, ya que el ambiente emocional es otra de las dimensiones establecidas en la Revista Iberoamericana de Educación Nº 47, (2008, pp 53-54), llamada dimensión relacional, esta se refiere a las distintas relaciones que se generan dentro del aula y tienen que ver con las diversas formas de acceso a los espacios (de forma libre o guiada por el docente), las formas y modos en que se establezcan (impuestas o consensuadas), las distintas formas de agruparse, la participación y/o rol del profesor en los espacios y en las experiencias que realizan los niños/as (guía, impone, sugiere, observa, participa, no participa, etc.). Todas estas variables, junto con otras más, son las que conforman una determinada dimensión relacional del ambiente del aula, y es la que va a definir las percepciones que tienen los actores educativos sobre el ambiente que hay y con ello estarán definiendo por sí solo al clima de aula. Pero, según las entrevistadas estos factores influyen de manera favorable en los aprendizajes de los estudiantes, siendo esto totalmente certero ya que según Arón y Milicic (1999) hacen referencia al hecho de que un clima de aula positivo es aquel donde los sujetos perciben una atmósfera de respeto y cooperación entre pares, al mismo tiempo que percibe preocupación, valoración y apoyo desde los profesores por sus necesidades y características individuales.

Con lo anterior, se interpreta que ambas entrevistadas se encuentran en lo correcto con sus percepciones sobre el ambiente y clima de aprendizaje, sin embargo entienden cada una de las dimensiones por separado y no como un todo, esto puede deberse a que las diferentes percepciones que poseen los actores educativos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje influyen en el "Clima Social Educativo", ya que inciden en el aspecto socioemocional de los individuos y sus acciones, entiendo así que las percepciones que tienen estudiantes y equipo educativo sobre el ambiente en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje, las relaciones interpersonales que allí se generan y el marco en que se dan dichas

relaciones se denomina “Clima institucional”, y al considerar aspectos propios del clima institucional de la escuela hablamos de “Clima Social Escolar” (Arón, Milicic, 1999).

Pero como se menciona, las dos entrevistadas se encuentran en lo correcto, sin embargo señala Duarte (2003), que el ambiente educativo no es sólo una limitación a las condiciones materiales y de infraestructura, que si bien son necesarias para la implementación del currículo, no son el eje centralizador, ni tampoco lo son las relaciones básicas que se dan entre profesores y estudiantes, sino que más bien son las dinámicas que constituyen los procesos educativos, las experiencias que aporta cada sujeto, las actitudes frente al aprendizaje, las condiciones materiales y socio afectivas, la relación con el entorno y la infraestructura necesaria para concretar algún propósito cultural explícito en toda propuesta educativa.

Incidente 2	Entrevistado(a)	Código “In vivo”	Categorización
Opinión respecto clima dentro del aula	Directivos – Colegio 1	“…Los profesores, la gran mayoría, sino decir todos, trabajan con puerta abierta, entonces se visualiza una clase interactiva, bien trabajada, los niños participando, un clima yo diría que favorable.”	Interacciones educativas
	Directivos – Colegio 2	“…uno obviamente apela a que al interior de la sala las cosas y relaciones se den de la mejor de las maneras, que haya un ambiente grato y de comprensión. Los profesores al ser digamos el adulto al interior de la sala, es quien debe ir dando el ejemplo con sus niños…”	Adulto participante

Memo I2

En cuanto al incidente 2, la entrevistada del colegio 1 según sus opiniones y percepciones da énfasis a las interacciones educativas que se dan dentro del aula para favorecer el clima de aprendizaje, ya que según la Textualidad, dice que los profesores trabajan con puertas abiertas, visualizándose una clase interactiva donde los niños y niñas participan, esto, según la conceptualización del clima escolar es muy certero a la hora de afirmar que el clima escolar tiene relación con las interacciones educativas, ya que este se puede definir, según la información del marco teórico de la presente investigación, como un "micro-espacio escolar, un escenario educativo donde se desarrollan interacciones, procesos y vivencias que condicionan el desarrollo afectivo, cognitivo y social del estudiante" (Catalán, 2011, p.84), considerando en sí que la dimensión relacional es determinante para la creación de un clima propicio para el proceso de enseñanza-aprendizaje. y cuando menciona que estas interacciones favorecen el aprendizaje del estudiante se encuentra en lo correcto, ya que según un estudio realizado en un período de dos años por Paredes y Frazer (1992) en el cual se especificó que la percepción de clima escolar por parte de los profesores y estudiantes son similares; concluyendo que aquellas instituciones con un clima social más positivo reportan mejores niveles de rendimiento y menores índices de deserción escolar. Paralelamente, un clima de aula positivo involucra aspectos como las interacciones que se producen en el contexto educativo en su totalidad, y es ahí donde se comprende la textualidad en su totalidad.

Por otra parte, la entrevistada del colegio 2 en cuanto a opinión con respecto al clima del aula sostiene que las interacciones educativas sin son importantes, pero más allá de eso es el rol del adulto el más importante, porque dice que son los profesores los que dan el ejemplo a sus estudiantes, por lo que debe tener un rol participante y activo, sin embargo no deja de lado las relaciones que se den dentro del aula, el ambiente de respeto y de comprensión, pero es el adulto el que debe fomentar estas relaciones. Por lo que estas percepciones que ambas tienen con respecto a dos realidades distintas que viven, son certeras ya que según Arón y Milicic (1999) hacen referencia al hecho de que un clima de aula positivo es aquel donde los sujetos perciben una atmósfera de respeto y cooperación entre

pares, al mismo tiempo que percibe preocupación, valoración y apoyo desde los profesores por sus necesidades y características individuales.

Incidente 3	Entrevistado(a)	Código "In vivo"	Categorización
Influencia del clima y ambiente de aula en los aprendizajes de los niños y niñas del establecimiento	Directivos – Colegio 1	"…Yo creo que nadie puede aprender en un espacio que no es propicio y que está con susto, con miedo, está comprobado teóricamente que los espacios y el clima son importantes."	Espacios propicios, favorables para el aprendizaje
	Directivos – Colegio 2	"…creo que puede influir de dos maneras, o el ambiente y clima lo ayuda a potenciar al máximo sus capacidades o los retrocede…"	Incidencia del ambiente

Memo I3

Con respecto a la influencia del clima y ambiente del aula en los aprendizajes de los niños y niñas, la entrevistada del colegio 1 menciona que nadie puede aprender en un espacio que no es propicio y que está con susto, con miedo y según su opinión existen investigaciones teóricas que abalan sus afirmaciones, por lo que se puede entender que los espacios propicios favorecen los aprendizajes de los estudiantes, lo cual se encuentra en lo correcto ya que un clima educativo puede irse hacia dos direcciones determinantes, la primera es como actor favorecedor del proceso de enseñanza- aprendizaje y la segunda es como actor obstaculizador de dicho proceso. Se entiende como clima favorecedor a aquel que facilita el aprendizaje de todos aquellos quienes integran el sistema, ya que se sienten

en un estado de equilibrio y bienestar, es decir, agradados, y se desarrollan tanto cognitivamente como en actitudes, valores, en resumen como una persona integral, confiada de sus capacidades y un sujeto capaz alcanzar objetivos personales y académicos. Y a su vez se entiende como clima obstaculizador de los actores de la comunidad educativa, a los cuales se les genera estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de agotamiento físico (Arón y Milicic, 1999). Estas sensaciones no sólo serían generadas hacia los estudiantes, sino que afecta a profesorado y comunidad educativa en general. Por lo que al decir que en un espacio donde el estudiante se encuentra con miedo o susto no aprende, entonces es un planteamiento certero, ya que el estudiante como se menciona con anterioridad requiere de motivación, de bienestar, respeto, etc, para poder sentirse confiado de sus capacidades y así alcanzar sus objetivos. Esto concuerda totalmente con la textualidad que describe las percepciones de la entrevistada del colegio 2, ya que habla sobre la influencia que tiene el ambiente y clima de aula en los aprendizajes de los niños y niñas, mencionando que pueden influir de dos maneras, ayudándolos a potenciar al máximo sus capacidades o retrocederlas, esto según información del primer capítulo del marco teórico de la presente investigación está comprobado y fue descrito anteriormente.

Entonces comprendemos que el ambiente y clima en aula se ve directamente relacionado con los procesos de enseñanza aprendizaje, ya que para llegar a logros de aprendizajes efectivos es necesario que exista un clima de respeto, de escucha, de retroalimentación entre docente – estudiante y esto es el pilar fundamental en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Incidente 4	Entrevistado(a)	Código "In vivo"	Categorización
Condiciones y acciones para un clima y ambiente propicio para el aprendizaje	Directivos – Colegio 1	"…Las condiciones es que sea un colegio pensado en niños, con tiempos adecuados para los niños, con espacios también de patio, de sala, donde ellos se puedan desarrollar, sillas cómodas para ellos, una profesora que realmente sea afectuosa, que dé los tiempos para la atención de todos los niños, de los niños con necesidades educativas especiales, en definitiva un clima favorable y una atención un poquito más personalizada…"	Espacios propicios Rol docente
	Directivos – Colegio 2	"…a nosotros que nos gustaría más que por ejemplo tener datas y computadores en todas las salas, eso por un lado material. Pero convengamos que dentro de las posibilidades que actualmente hay, se les solicita a los profesores cumplir con más que un rol al interior de la sala de clases y no es porque yo se lo pida u otra persona…"	Rol docente

Memo I4

En cuanto al presente incidente, donde se habla de las condiciones y acciones para un clima y ambiente propicio para el aprendizaje, sale a relucir en ambas entrevistadas los espacios, que estos sean propicios, con tiempos adecuados, con espacios de patios, salas, sillas cómodas, etc. Estas condiciones, si bien son necesarias para favorecer los aprendizajes de los niños y niñas, ya se han mencionado en incidentes anteriores, por lo que se dará énfasis a las opiniones vertidas sobre rol docente y del adulto participante, ya que según ambas entrevistadas estos puntos son fundamentales, para la entrevistada del colegio 1, es importante que

la profesora sea afectuosa, de los tiempos para la atención de todos los niños y niñas, sobre todo si tienen capacidades educativas especiales, teniendo una atención un poquito más personalizada, por otra parte, la entrevistada del colegio 2 opina que dentro de las posibilidades reales que existen dentro de un establecimiento (dando cuenta del espacio físico), se les solicita a los profesores cumplir con más de un rol al interior de la sala de clase, por lo que da a entender, que el rol del docente debe ser múltiple y no porque se lo exija una u otra persona, sino porque las condiciones así lo exigen.

Entonces entendemos que el rol docente para las entrevistadas es una condición y acción relevante para un clima y ambiente propicio para el aprendizaje, y se puede confirmar a través de un estudio realizado por Hernando Romero en 1997, citado por Duarte (2003) menciona que la posición del estudiante es asumir la responsabilidad de sus propios procesos de aprendizaje, y la del profesor se convierte en un "participante activo de la comunidad de aprendizaje" porque debe definir y establecer un clima estimulante y motivador intelectualmente, el cual sirve para una toma de decisiones y solución de problemas, le da la posibilidad de mediar a través de preguntas desafiantes, retroalimentar el conocimiento lo que facilita la auto conducción de los aprendizajes de los estudiantes, por lo tanto este no es un cambio que sea solo dentro del aula, sino que se da a nivel de toda la institución educativa y se extiende a la comunidad educativa que coexiste con la escuela, quienes a su vez están educando fuera del aula y generando un ambiente de aprendizaje que se retroalimenta y es cíclico.

También señala de la Herrán (2008) la tarea profesional docente conlleva condicionamiento afecto cognitivos de los más variados tipos: personales, conceptuales, de procedimientos, actitudinales, normativos, etc., que matizan toda clase de contenidos mentales y, por ende la comunicación con los alumnos y los compañeros del equipo docente o educativo.

Por lo que las entrevistadas se encontraban ambas en lo correcto, si bien, tenían sólo las nociones del rol del profesor dentro del aula, ambas compartían la misma opinión en cuanto a que este rol es una condición y acción relevante para un clima y ambiente propicio y así favorecer los aprendizajes de los estudiantes.

Incidente 5	Entrevistado(a)	Código "In vivo"	Categorización
Opinión sobre el proceso de aprendizaje y los resultados medibles.	Directivos – Colegio 1	"…Mira, eh, en cuanto al proceso de enseñanza y la medición del proceso de enseñanza tanto en pruebas estandarizadas externas como en pruebas de nosotros, los alumnos en la gran mayoría, tienen un buen resultado, por lo mismo que tenemos a nivel de comuna uno de los mejores resultados a nivel de colegio y de Corporación…"	Evaluaciones externas Resultados comparables
	Directivos – Colegio 2	"…determinante poh linda, ya que si los niños no se sienten contenidos, apoyados y contentos, difícil van a aprender. Pero un niño que ha sido acompañado, contenido y alegre, su predisposición para el aprendizaje es distinto…"	Dimensión relacional

Memo I5

En cuanto al incidente anterior, que tiene relación con la opinión que tienen las entrevistadas sobre el proceso de aprendizaje y los resultados medibles, es muy diferente y abarca dos dimensiones totalmente distintas, por una parte la entrevistada del colegio 1 señala durante la entrevista que las evaluaciones tanto externas como internas son positivas ya que sirve para estar siempre pendiente de su nivel académico y auto exigirse excelencia, debido a sus buenos resultados frente a otros establecimientos ella dice que estas evaluaciones son muy certeras, se extrae de su opinión y sus respuestas que el agente primordial es la competitividad frente a los resultados, ya que ella señala en una oportunidad que "las pruebas son aplicadas para medirte" opinión que se puede respaldar con el objetivo que tienen las pruebas estandarizadas que como lo señala el marco teórico de la presente investigación es que lo que se

persigue con esta prueba son los resultados, debiendo ser útiles para la posterior toma de decisiones y en donde se deben garantizar si es que se cumplen o rechazan los requisitos que se requirieron" como se señaló anteriormente las pruebas lo que buscan es medir el resultado sin mediar en el cómo se obtendrán estos resultados. Este punto de vista como se mencionó en un comienzo se contrasta considerablemente con la opinión de la entrevistada del colegio 2 ya que según su opinión y textualidad dice que lo más importante para conseguir avances y logros en los niños y niñas es a través del acompañamiento, la guía del adulto, el cariño, lo que nos acerca a lo que es la dimensión relacional, que es entendida como "las distintas relaciones que se generan dentro del aula y tienen que ver con las diversas formas de acceso a los espacios (de forma libre o guiada por el docente), las formas y modos en que se establezcan (impuestas o consensuadas), las distintas formas de agruparse, la participación y/o rol del profesor en los espacios y en las experiencias que realizan los niños/as (guía, impone, sugiere, observa, participa, no participa, etc.)" definición que está estrechamente ligada a la opinión de la segunda entrevistada, ya que ella asegura que para poder conseguir buenos resultados en las evaluaciones se debe guiar y apoyar al estudiante, sin presión ni agobio.

Si bien ambas entrevistadas poseen una opinión totalmente opuesta sobre el proceso de aprendizaje y los resultados medibles, se puede apreciar que para ambas son importante y que deberían seguir aplicándose sin embargo para una lo primordial es siempre estar pendiente del ranking y de los niveles de logros y para la otra el proceso y acompañamiento de los niños y niñas, en ambos casos se puede decir que según declaraciones dentro de la misma entrevista, se obtienen buenos resultados y están conformes con sus logros y esperan seguir potenciando los aprendizajes de sus estudiantes, con el fin de ser aún mejor y formas niños y niñas exitosos.

Incidente 6	Entrevistado(a)	Código "In vivo"	Categorización
Nivel de importancia de las pruebas estandarizadas	Directivos – Colegio 1	"…Yo encuentro que todas las mediciones son buenas, porque de las mediciones la idea es que tú veas, analices y después coloques remediales a este resultado, por lo tanto las encuentro buenas, bajo esa mirada, pero nosotros no le damos mayor énfasis a lo que es el SIMCE, lo que es PSU sí, es distinto a nivel de Media, porque eso significa el futuro de los niños, así que bajo esa situación la PSU para mí obvio que es importante…"	Fin de la aplicación de la prueba
	Directivos – Colegio 2	"…Por una parte es bueno, y que se puede sacar una idea del nivel del colegio, sus estudiantes y profes, pero por otra es complicado, imagínate... elaborar un pura prueba para una variedad infinita de los niños que hay. Es complicado tratar de ser objetivos y saber a ciencia y cierta que sabe y cuanto sabe determinado niño…"	Objetividad de la evaluación Dificultad de aplicación

Memo I6

En cuanto al incidente número seis, que se relaciona con la importancia que le otorgan las entrevistadas a la aplicación de pruebas estandarizadas a los niños y niñas, se puede hacer mención que para ambas es bueno que se realicen este tipo de evaluaciones a los niños y niñas, primero que todo porque se deja en evidencia el nivel del colegio frente a otros establecimientos, lo que sirve de punto de partida para los futuros cambios y correcciones frente a la manera en la cual se está trabajando. Cabe mencionar que ambas entrevistadas están informadas del objetivo que tienen las evaluaciones que como se señala el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua "tiene como fin comprobar de forma sistemática ya sea los logros adquiridos en un tiempo determinado o bien dar valor a lo aprendido en un tiempo asignado, además hace referencia a medir de qué manera se han alcanzado los logros previstos con anterioridad, ya que considera tanto una calificación como una valoración de aprendizaje." Lo que deja en evidencia que ambas entrevistadas están siendo consecuente con el real significado y objetivo de las pruebas.

Sin embargo es importante de destacar que si bien ambas entrevistadas dan gran énfasis a la aplicación y posterior trabajo con los resultados, la entrevistada del colegio 1 menciona que como institución otorgan mayor relevancia y tiempo de trabajo a la prueba estandariza nacional PSU, ya que según su textualidad "es el futuro de los niños" por tanto el SIMCE es solo para ver en qué nivel se encuentran como institución frente a la media nacional. Y la segunda entrevistada considera que la aplicación de esta prueba tiene una gran dificultad ya que las pruebas son aplicadas a todos los niños y niñas sin medir necesidades especiales o dificultades de aprendizajes, por tanto es difícil ser objetivos, en cuanto a decir si sabe o no el niño o niña evaluado.

Según ambas opiniones de las entrevistadas, se extrae que están de acuerdo con la aplicación de las pruebas estandarizadas, ya que sirve para fortalecer y mejorar sus propias practicas pedagógicas lo que es fundamental como docentes de la educación, ya que como se menciona en el marco teórico de la investigación "un docente debe estar en constante aprendizaje y ser generador de nuevas oportunidades" y ellas aseguran que los docentes pertenecientes a sus respectivas instituciones están siempre trabajando en pro de los buenos aprendizajes y buenos resultados de los niños y niñas.

Incidente 7	Entrevistado(a)	Código "In vivo"	Categorización
Dificultades para lograr aprendizajes integrales	Directivos – Colegio 1	"…nosotros somos 45 niños (por curso) entonces siento que la cantidad de alumnos es realmente fundamental, una de las variables, porque la atención por lógica no es individual, es muy general pese a que se trata de hacer una individualidad pero yo creo que el número de alumnos incide en los resultados y en el aprendizaje." "…los tiempos que tienen los niños, niños que vienen de muy lejos acá, que son horas de viaje, también les incide, yo te diría que es como más o menos eso, factores que yo siento que inciden mayoritariamente.	Educación más personalizada Factores temporales en cuanto a la movilización de los estudiantes
	Directivos – Colegio 2	"…de partida, una falta de compromiso por parte de sus padres. Obviamente tenemos padres colaborativos, pero no lo son en su totalidad…"	Participación de las familias

Memo I7

En relación al incidente número siete que trata de las dificultades que existen para el logro de aprendizajes integrales de los niños y niñas en los distintos niveles educativos, para las entrevistadas nuevamente se observa que tienen punto de vista completamente distintos según sus realidades y experiencias, pero que sin embargo ambas otorgan relevancia y son fundamentales para darle mayor sustento a la investigación ya que gatillan en lo que respecta a las evaluaciones, al trabajo de los niños y niñas, al compromiso de estos y a las dificultades que se generar para poder lograr aprendizajes y resultados positivos.

Partiendo por la entrevistada del colegio 1, ella hace mención a la dificultad que tiene el trabajar con más de 40 niños y niñas por sala, porque esto impide tener un trabajo personalizado y guiado según las necesidades individuales de cada niño y niña debido a que se debe enfocar el trabajo en todos al mismo tiempo, la Revista Iberoamericana de Educación Nº 47, (2008, pp 53-54) expone cuatro dimensiones que inciden en el ambiente de aprendizaje de los niños y niñas, dos de las cuales se ven evidenciadas en esta categoría primero la dimensión funcional que hace referencia a "la manera en que se utilizan los espacios, sus diferentes usos y el tipo de actividad para la que están destinados. En relación a la utilización de los espacios, estos pueden ser utilizados por el educando de forma autónoma o bajo la influencia del docente" esta definición es controversial para la opinión que tiene la primera entrevistada, primero porque habla de la utilización de los espacios para actividades que potencien los aprendizajes, en donde se puede inferir que en una sala donde hay 45 niños y niñas (según lo que se observó en la visita al establecimiento) esto no se puede realizar debido al tamaño reducido que tienen, además menciona el cómo se utilizaran estos espacios si de manera autónoma o guiados, estos espacios al ser tan pequeños en relación a la cantidad de niños y niñas se hace imposible un trabajo autónomo, por lo cual estos factores inciden en la adquisición de aprendizajes integrales por parte de los educandos, debido a que se les debe limitar a realizar trabajo individual y siempre de la misma manera. Otra de las categorías que se pueden extraer de la respuesta de la entrevistada es la que se relaciona con la dimensión temporal descrita en el marco teórico, la cual también se expone en la Revista Iberoamericana de Educación Nº 47, (2008, pp 53-54) esta hace referencia al ritmo, rápido o moderado, con el que se realiza una clase, es decir, el "tempo", el cual al ser rápido o moderado puede incidir en que los

niños/as se sientan relajados o presionados (estresados), si bien la entrevistada hace mención a la distancia y tiempo de demora que tienen los niños y niñas para llegar al establecimiento y la dimensión habla de los tiempos de la clase, se puede hacer una conexión muy clara e importante de tener presente, ya que la entrevistada menciona que los niños y niñas viven muy lejos del colegio (1 hora o 1:30 de trayecto) por lo que cuando llegan a la sala de clases ya vienen con cansancio debido al traslado por lo cual su disposición al trabajo no es la misma ni la más activa, por tanto el proceso de enseñanza y aprendizaje se dificulta, pero es ahí donde entra en juego las estrategias del docente y donde el "tempo" de las actividades debe ser acorde a los niños y niñas, ya que si el ritmo es muy rápido los niños y niñas se sentirán presionados y no se lograran los aprendizajes integrales que se esperan.

Y en relación a lo que plantea la segunda entrevistada, es acerca de la participación de las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas, en un artículo de la UNESCO, Participación de las familias

en la Educación Infantil Latinoamericana, se menciona que "la participación de los padres en la educación de sus hijos y el hogar como espacio es fundamental para el aprendizaje de los niños y niñas", esto deja entrever la importancia que tiene la participación de las familias en este proceso y según declaraciones de la entrevista dice que en el establecimiento hay una falta de compromiso de las familias, lo que dificulta el aprendizaje de los niños y niñas y que este se de forma integral, ya que es reconocido que los primeros educadores de los niños y niñas son las madres y los padres. El espacio de aprendizaje por excelencia es el hogar, el barrio, la comuna, la ciudad. El Jardín Infantil, la Escuela y el Colegio vienen a continuar y a fortalecer con su conocimiento especializado lo que la familia ha iniciado y continúa realizando.

Incidente 8	Entrevistado(a)	Código "In vivo"	Categorización
Opinión de las políticas públicas sobre convivencia escolar	Directivos – Colegio 1	"…la convivencia no puede ser que hagan un reglamento de convivencia y con eso quedemos listos, no, yo creo que hay que educar y para educar, yo creo que hay que educar a la gran mayoría de los niños, a los padres, o sea es una educación realmente integral, completa de todos los actores…"	Educación a toda la comunidad sobre políticas públicas
	Directivos – Colegio 2	"…Hay manuales, decretos y todo lo que quieras. Y si, suena lo ideal, pero creo que estamos lejos de ello…"	Políticas públicas poco certeras

Memo I8

En este incidente nuevamente las entrevistadas coinciden en sus opiniones, ya que ambas dicen que si bien existen manuales o reglamentos de convivencia, estos no son efectivos, debido a la poca información que manejan tanto los niños y niñas, los docentes y sobre todo las familias, ambas dejan entrever en sus declaraciones que no basta solo con tener estos manuales sino que se debe enfatizar en el trabajo con este en donde todos los actores involucrados deben saber cuál es el objetivo que tienen cada uno de los artículos dispuestos en este, pero que como sociedad estamos lejos de esto.

Ambas opiniones permiten tener una categoría que es obviamente las políticas públicas, para lo cual se debe tener presente que

son estas políticas públicas, las cuales están dirigidas específicamente para los actores y miembros de la comunidad educativa de cada establecimiento, para que se comprometan en la construcción de una convivencia escolar donde todos se sientan bien, no se hagan diferencias ni se discrimine a nadie, donde se respeten las opiniones y que cada integrante sienta que el establecimiento educativo es un lugar propio y no extraño. Con esta definición podemos permitirnos decir que según las entrevistadas estas políticas no están trabajadas por los establecimientos por la falta de conocimiento de estas mismas, es algo sumamente negativo debido a la importancia que estas tienen tanto para el trabajo con los niños y niñas como también para el ambiente y clima dentro de las aulas, tema central de la investigación, debido a que si no se manejan los distintos lineamientos que plantean las políticas públicas esto incide en que los docentes no tengan las herramientas necesarias para enfrentarse a distintas situaciones ya sea de conflicto o de necesidades especiales de los niños y niñas.

Resumen y Codificación de Categorías.

Cuadro 2

Niños EDP- Básica

Incidente N°1	Entrevistados	Categorización	Categoría:
Ambiente Escolar (Dimensión Física, funcional y	Niño(a)EDP1– Colegio 1 Niño(a) EDP 2 – Colegio 2	-Factores que inciden en el aprendizaje (Dimensión física y funcional)	Predominancia del factor físico, funcional y temporal

Temporal)	Niño (a) B1– Colegio 1 Niño(a) B2 –Colegio 2	-Factores que inciden en el aprendizaje (Dimensión física y funcional) -Dimensión temporal del ambiente.	

Memo I1

A modo general, la categoría se establece en torno a los factores que predominan en la dimensión física, funcional y temporal del ambiente, debemos considerar que cada dimensión es diferente empezando por definir cada una; la Revista Iberoamericana de Educación Nº 47, (2008, pág. 53-54) señala que existe una dimensión física que hace referencia a los aspectos materiales del ambiente. Es decir, es el espacio físico (centro educativos, aulas, alrededores, y otros espacios anexos), y sus condiciones estructurales (dimensiones, el tipo de suelo, puertas, ventanas, etc.) también esta dimensión considera los objetos del espacio (materiales, mobiliario, elementos decorativos, etc.) y su organización (formas de distribución del mobiliario y los materiales dentro del espacio). Es decir entonces que la dimensión física abarca todo lo tangible y modificable dentro del centro educativo, a nivel estructural como material.

La dimensión funcional se relaciona con la manera en que se utilizan los espacios, sus diferentes usos y el tipo de actividad para la que están destinados. En relación a la utilización de los espacios, estos pueden ser utilizados por el educando de forma autónoma o bajo la influencia del docente. La polivalencia de esta dimensión permite que se le den diversas funciones que puede asumir un mismo espacio físico. Por último refiriéndose al tipo de actividad que los niños/as pueden realizar en un determinado espacio físico, este adquiere una u otra dimensión funcional. Así entonces se habla de juego centralizador, rincones de aprendizaje, biblioteca de aula o CRA, teatro de títeres,

entre otros. Espacios que están destinados en todos los niveles del sistema educativo a la obtención de aprendizajes y a relacionar los contenidos teóricos con la práctica y para explorar y experimentar con los recursos que se tienen al alcance.

La dimensión temporal que tiene relación con la organización del tiempo, es decir, a los momentos en que los espacios van a ser utilizados. El tiempo de las diversas experiencias de aprendizajes está relacionado al espacio en el que se realiza cada una de ellas: tiempo en el que se juega en los rincones, de comunicación en los saludos y/o canciones, cuentacuentos, el tiempo de la colación, recreo, trabajo individual y/o en equipo, tiempos libres o experiencias dirigidas.

A partir de los entrevistados se extrae diversa información relacionada con estas dimensiones empezando por la dimensión física relacionando mencionando los lugares que les parecen afines, así como también los objetos del aula, aunque especifican la funcionalidad de los espacios, lo cual les permite diferenciar un espacio de otro y las acciones que pueden desarrollar en los diversos lugares del centro educativo. Como investigadoras, establecemos que la categoría se constituye teniendo como base la relevancia que tiene la funcionalidad y la temporalidad en el quehacer pedagógico, debido a que los tiempos de cada momento de la jornada podrían ser determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas. Es por lo anterior que los entrevistados se refieren a espacios físicos y en específicos a las acciones que realizan, lo cuales vinculan a la funcionalidad de los espacios, sin embargo también, mencionan la temporalidad, la cual no se desarrolla de forma equilibrada según sus apreciaciones, ya que consideran que el tiempo que pasan en el salón de clases es superior al de esparcimiento, lo cual en definitiva incide de forma directa en la percepción del ambiente que tienen los niños y niñas entrevistados en Educación Parvularia y Educación Básica. En el capítulo I del marco teórico se señala que los docentes deben tener en consideración que la organización del espacio debe estar relacionada con la organización del tiempo y viceversa. Así también esta dimensión hace referencia al ritmo, rápido o moderado, con el que se realiza una clase, es decir, el "tempo", el cual al ser rápido o moderado puede incidir en que los niños/as se sientan relajados o presionados (estresados). El ambiente y sus dimensiones toma relevancia en la actualidad, como una de las vías que conforman el aprendizaje, ya que es relevante que las condiciones estructurales y espacios físicos del establecimiento tengan una funcionalidad y temporalidad definida, lo cual permita establecer y organizar los diversos períodos

de la jornada diaria y que esos períodos cuenten con el espacio físico y material didáctico necesario y pertinente para su desarrollo, ya que si a los niños y niñas se les cambia de escenario (salón de clases) al momento de generar los aprendizajes, lo vincularán de una forma distinta, ya que la perspectiva no será la que está dentro de su rutina, lo cual podría generar un mayor interés por explorar, apropiarse de los diversos espacios físicos de sus establecimientos. Sucede que, los espacios físicos y sus funcionalidades son trascendentes ya que, a pesar de tener que cumplir con estos requerimientos básicos para ser acreditados, hay muchos establecimiento que no cuentan con los espacios físicos necesarios para el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, principalmente en los sectores públicos, donde si bien se ha avanzado en torno a la dotación estructural de los centros educativos, aún hay establecimientos que no cuentan con salas de recursos tecnológicos o con laboratorios científicos, sin embargo, los establecimientos y niños y niñas entrevistados, se refieren principalmente a su patio (cancha) y salón de clases, no mencionando otros espacios físicos distintos a los habituales donde se desarrolle su aprendizaje, lo cual evidencia que no se utilizan otros espacios que a lo mejor si están pero no se aprovechan como la biblioteca, gimnasio, sala de teatro o de sala de computación.

Incidente N°2	Entrevistados	Categorización	Categoría:
Convivencia Escolar	Niño(a) EDP1– Colegio 1	-Conflictos entre pares	Convivencia escolar, las mediaciones e interacciones entre pares y adultos.
	Niño(a) EDP – Colegio 2	-Interrelaciones entre pares	
	Niño(a) B1– Colegio 1	-Disciplina consensuada	

	Niño(a) B2– Colegio 2	-Adulto mediador de situaciones de conflicto -Relación positiva entre pares -Convivencia conflictiva entre pares	

MemoI2

En relación a la categoría, la convivencia se vincula a las mediaciones, ya que las intervenciones e interacciones que se realicen entre pares y Educadores podría ser determinante en la convivencia escolar, teniendo en consideración, que los agentes educativos en ocasiones actúan como mediadores de conflictos y situaciones de complejidad que ocurren en los diversos momentos de la jornada diaria. Una intervención oportuna y pertinente genera y desarrolla seguridad en los niños y niñas en sí mismos y en sus Educadores, lo cual les permitirá en el futuro comunicar con mayor fluidez sus emociones y sensaciones en torno a las interacciones ente pares y Educadores. Se evidencia también una estrecha relación entre convivencia y aprendizaje, ya que "La experiencia nos permite a firmar la relación que existe entre calidad de convivencia y calidad de aprendizajes. Es así que el gran objetivo de lograr una buena calidad de convivencia va a incidir significativamente en la calidad de vida personal y común de los estudiantes, va a ser un factor de primera importancia en la formación para la ciudadanía y va a favorecer las instancias de aprendizaje cognitivo, mejorando logros y

resultados.” (MINEDUC 2005, p. 185). La convivencia escolar, se desprende del clima escolar, Basado en lo anterior, Arón y Milicic (1999) hacen referencia al hecho de que un clima de aula positivo es aquel donde los sujetos perciben una atmósfera de respeto y cooperación entre pares, al mismo tiempo que percibe preocupación, valoración y apoyo desde los profesores por sus necesidades y características individuales. Un clima de aula positivo otorgará al estudiante; seguridad y bienestar psíquico, emocional y social. Como investigadoras, consideramos que también se deben considerar los procesos de desarrollo y crecimiento evolutivo de los niños/as de Educación Parvularia los cuales se encuentran en una etapa donde se inician las interacciones y la intencionalidad comunicativa y en la Educación Básica el desarrollo de las habilidades sociales de forma más macro, lo cual son los cimientos que podrían determinar los caracteres a futuro de los niños/as, ya que si han tenido experiencias negativas de convivencia escolar podrían después presentar dificultades para relacionarse y establecer nexos comunicativos y retroalimentados entre pares y Educadores en torno a sus interacciones e intervenciones en los diversos contextos de la jornada diaria.

Incidente N°3	Entrevistados	Categorización	Categoría:
Clima Escolar	Niño(a) EDP1– Colegio 1	-Visión positiva del estudiante hacia el docente. Relación negativa entre docente y educando Visión positiva del estudiante hacia el docente.	Visiones e interacciones entre estudiantes y docentes.
	Niño(a) EDP– Colegio 2		
	Niño(a) B1– Colegio 1		
	Niño(a) B2– Colegio 2		

Memo I3

Sobre la categoría, se establece que en primera instancia, las visiones de los estudiantes se forman sobre sus Educadores, son en relación a sus interacciones, las cuales se sustentan en la vinculación existente entre pares y las vínculos con sus agentes educativos, cabe señalar que en las entrevistas se ve evidenciado que mantienen relaciones e interacciones positivas con sus educadores a excepción de un entrevistado que se refiere a que el trato hacia él es negativo.

La categoría se vincula a partir de las interacciones son el inicio, la base de las visiones que formarán los niños y niñas de sus Educadores, cabe señalar que en ambos niveles (Ed. Parvularia- Ed. Básica), el imaginario de la infancia es distinto, ya que las relaciones en algunos casos se basan en la afectividad y en otros en las percepciones que surgen en los niños y niñas en torno a las interacciones con sus Educadores.

La categoría abarca las visiones que se constituyen a través de las interacciones que se desarrollan entre estudiantes y docentes, debido a que la visión es una percepción propia sobre lo que recibe del medio, lo cual busca dar comprensión constructiva de lo que le rodea, lo cual da forma a la visión resultante de una interacción.

Es por lo anterior que la categoría se enmarca dentro del clima escolar, en específico en la dimensión relacional, la cual deriva y compone el conjunto de interacciones y relaciones que surgen y se desarrollan en un contexto determinado. En las entrevistas, los niños y niñas responden en torno a las relaciones que mantienen con sus Educadoras, las cuales gatillan la conformación de una visión en algunos casos positiva y negativa de las interacciones dentro de la jornada diaria.

Como investigadoras, debemos considerar, que el niño y niña permanece gran parte de su día en el centro educativo, por lo tanto es importante que posea climas e interacciones positivas que le otorguen una sensación de bienestar, de libertad de expresión y opinión, lo que les permita recurrir a su agente educativo cada vez que lo considere necesario, ya que al estar en el contexto del establecimiento y en específico en el aula de clases, el Educador es responsable y garante del bienestar de sus educandos.

Incidente N°4	Entrevistados	Categorización	Categoría:
Procesos Educativos	Niño(a) EDP1– Colegio 1	-Incidencia de la Familia en el Aprendizaje -Condicionamiento de la familia en el aprendizaje (premios y castigos)	Incidencia de la familia versus el condicionamiento por el aprendizaje
	Niño(a) EDP2– Colegio 2		
	Niño(a) B1– Colegio 1		
	Niño(a) B2–Colegio 2		

Memo I4

La categoría se enmarca a partir de la incidencia que tiene la familia en el proceso de educativo de sus hijos/as, es por ello que se torna fundamental que no esté condicionado al aprendizaje, en las entrevistas los niños y niñas en algunos casos mencionan que sus familias les otorgan premios o les permiten utilizar objetos tecnológicos de su interés, salidas de esparcimiento a cambio de una buena nota, la cual en situaciones es comparada en relación a lo que rinde académicamente el resto de grupo de compañeros.

La categoría evidencia una contraposición entre el rol que tiene la familia frente al que se espera por parte de los centros educativos, los cuales tienen la finalidad de estar constantemente buscando el apoyo formativo, pedagógico y emocional, así como

también la vinculación efectiva de la familia en el proceso educativo de aprendizaje de los niños y niñas.

La familia como primer agente educativo de los niños y niñas establece a través de sus experiencias como grupo familiar los primeros aprendizajes de los niños y niñas en torno a las habilidades sociales y al capital cultural con el cual los educandos ingresarán a su nivel educativo (Ed. Parvularia- Ed Básica) lo cual se conjurará con el contexto y con la diversidad de experiencias históricas familiares las cuales les otorgarán los primeros valores y aprendizaje, lo cual es trascedente para el proceso de enseñanza- aprendizaje desde de la perspectiva de la incidencia que tiene la familia como un garante con el rol de guía y de formador de sus hijos/as, no debemos olvidar que los niños y niñas pueden aprender en todo momento, independientemente de si se encuentran en su establecimiento educacional o en su hogar, lo cual la familia debe tener una claridad al respecto y estar atento e interesado a ir recibiendo de forma constante sugerencias educativas para potenciación del aprendizaje de sus hijos/as así como también un monitoreo del proceso educativo.

Considerar, como investigadoras a la familia en la educación es tan relevante, como lo son los imaginarios de la infancia constituidos a partir de las visiones y percepciones sociales que surgen en torno a la participación de la familia en el proceso educativo, los aportes a la enseñanza-aprendizaje, las reflexiones y cuestionamientos que se generan constituyen la perspectiva socio-crítica y antropológica de la sociedad como una comunidad educativa además de considerar la infancia como la etapa elemental de aprendizaje de los niños y niñas donde la familia es fundamental para poder realizar esta labor de forma transversal, que les permita desarrollar sus habilidades y destrezas, recibiendo el apoyo y sustento familiar, lo cual se dará una mayor seguridad en relación al impacto que tendrá el aprendizaje en la vida y en el proceso formativo de los niños y niñas.

Incidente N°5	Entrevistados	Categorización	Categoría:
Motivación Escolar	Niño(a) EDP1– Colegio 1	-Motivación por aprender -Participación e incidencia de la familia en el Aprendizaje	Motivación, participación y su incidencia en el aprendizaje.
	Niño(a) EDP2– Colegio 2		
	Niño(a) B1– Colegio 1		
	Niño(a) B2–Colegio 2		

Memo I5

La motivación escolar, participación e incidente son componentes bases para desarrollar un interés por el aprendizaje, la cual también se traduce en la participación de los niños y niñas en el desarrollo de las experiencias educativas en Ed. Parvularia y en las clases pedagógicas en la Ed. Básica, a través de intervenciones que les permitan motivarse aún más por el tema o área de la cual están aprendiendo, generando una curiosidad por explorar y construir nuevos aprendizajes mediante su experiencia como resultado de su motivación previa.

La motivación escolar tiene una incidencia directa en lo que niño y niña aprende, desde una perspectiva de la significatividad que le aporte lo aprendido, así como también la utilidad que podría tener en el futuro ya sea en situaciones cotidianas, que le permitan seguir construyendo su aprendizaje y auto educándose a partir de su motivación por aprender y descubrir.

Como investigadoras, a partir del análisis y posterior reflexión que el aprendizaje se construye a través de la motivación que surge por ampliar los campos de conocimiento y exploración, considerando factores sociales, capital cultural de los niños y niñas, así como también el contexto de su centro educativo, lo cual permitirá generar y establecer estrategias lúdicas efectivas que motiven a los niños y niñas su interés por aprender a partir de la conjugación de sus experiencias de vida y contexto social en el que se encuentran, así como también el proceso de desarrollo y crecimiento evolutivo.

Incidente N°6	Entrevistados	Categorización	Categoría:
Evaluación Escolar Estandarizada	Niño(a) EDP1– Colegio 1 Niño(a) EDP2– Colegio 2	-Pruebas estandarizadas - Valoración positiva del niño	-Educación para la competitividad mediante pruebas estandarizadas vista de una

	Niño(a) B1–Colegio 1	sobre las pruebas estandarizadas.	perspectiva positiva o negativa.
	Niño(a) B2–Colegio 2	-Medición estándar vista como algo en lo que hay q prepararse. (Pruebas estandarizadas)	

Memo I6

La evaluación escolar, es sin duda una de las acciones más complejas y cuestionadas dentro del quehacer pedagógico, ya que no sólo cuenta con el juicio de la comunidad educativa ante una calificación o resultados numéricos, sino que además posee un componente social que determina si las pruebas estandarizadas son o no un garante que evidencia y refleja la calidad de la enseñanza.

Es por anterior que la categoría se establece a partir de las valoraciones y cuestionamientos frente a la evaluación estándar, la cual arroja cifras que permiten establecer una perspectiva macro de la situación y aprendizaje de los niños y niñas y el cuestionamiento donde se pone en duda si realmente está midiendo sólo un resultado o un proceso de aprendizaje.

Uno de los componentes que se desprende de la evaluación estandarizada es la calidad, lo cual deriva en una fuerte competitividad, ya sea por alcanzar la excelencia a través de resultados numérico, mayor flujo de estudiantes y el incentivo y bonificación económica otorgada por las instituciones educativas nacionales, ya que se asocia altas cifras numéricas a un buen aprendizaje y a una educación de excelencia, pero no siempre es categórica en sus aseveraciones, ya que si bien el resultado es una evidencia tangible, el contexto y proceso de la medición educativa estándar es distinto en un centro educativo de otro.

Las pruebas estandarizadas no deberían ser usadas para evaluar la calidad educativa de los estudiantes. W. James Pophman (1999) menciona que existen tres razones significativas por las cuales es totalmente inválido basar inferencias respecto a la calidad de la educación en los puntajes de las pruebas estandarizadas.

La primera razón seria los desajustes entre la enseñanza y la medición, en este punto el autor plantea que existe una gran diversidad curricular, en cambio los diseñadores de pruebas se ven obligados a crear una serie de evaluaciones "talla única". Los diseñadores de estas pruebas hacen lo mejor que pueden al seleccionar los ítems que puedan medir todos los conocimientos y destrezas de un área de contenido que los educadores consideran importantes. Es por esto, que las pruebas estandarizadas incluirán siempre muchos ítems que no están alineados con lo que se enfatiza en la enseñanza en un contexto determinado. Entre lo que evalúa la prueba y lo que se enseña, resulta no tener ninguna concordancia. La segunda razón que plantea Pophman (1999), y por la cual no deberían usarse pruebas estandarizadas para evaluar la calidad educativa surge directamente del requerimiento de que estas pruebas permiten hacer comparaciones significativas entre estudiantes basadas en sólo un conjunto pequeño de ítems. Los ítems respondidos correctamente por el 80% o más de los estudiantes suelen no pasar el corte final cuando una prueba estandarizada se diseña por primera vez, y esos ítems probablemente serán desechados cuando se revise la prueba. De ahí que la vasta mayoría de ítems de las pruebas estandarizadas sean ítems de "mediana dificultad", es por esto de que los ítems en los cuales los estudiantes se desempeñan bien suelen ser excluidos.

Sin embargo, estos ítems cubren a menudo el contenido, al cual, debido a su importancia, los docentes dan un mayor énfasis. Así, cuanto más se esfuercen los docentes en enseñar conocimientos y/o destrezas importantes a sus estudiantes, es menos la probabilidad de que en las pruebas estandarizadas se incluyan ítems que los midan.

La tercera y última razón que menciona el autor y por la cual no deberían usarse pruebas estandarizadas en los estudiantes para evaluar la calidad educativa es la más fuerte. Afirmar que tanto los puntajes bajos o altos que se presentan en las pruebas son resultado de la calidad de la enseñanza es ilógico, ya que el desempeño de los estudiantes en las pruebas estandarizadas está influenciado fuertemente por tres factores, en donde sólo uno de los cuales está vinculado a la calidad educativa.

Como investigadoras, consideramos que contribuyen al puntaje de los estudiantes en las pruebas estandarizadas son, primeramente, lo que se enseña en el colegio, segundo, la capacidad innata del estudiante y tercero, el aprendizaje del estudiante fuera

del colegio. El primer factor sobre lo que se enseña en el colegio, va ligado al hecho de que algunos de los ítems de las pruebas sólo miden los conocimientos y/o destrezas que los estudiantes aprenden en la escuela. Si realmente los ítems en las pruebas estandarizadas midieran sólo lo que se enseña en el colegio, podría medirse realmente la calidad educativa, pero no es así. El segundo factor sobre la capacidad innata de un estudiante, va ligado a lo biológico, a lo que le es más fácil aprender a un niño o niña que a otro/a. El tercer y último factor, hace mención con relación a los aprendizajes fuera del colegio, siendo este punto en donde existen más ítems en las pruebas estandarizadas y en donde el status y el contexto en el que se desenvuelven los niños y niñas a diario son cruciales.

Dentro de los principales factores por las cuales el status socioeconómico de los niños y niñas está tan altamente correlacionado con los puntajes de las pruebas estandarizadas es que muchos ítems de las pruebas se concentran en realidad en evaluar conocimientos y/o destrezas aprendidas fuera del colegio -- conocimientos y destrezas probablemente aprendidas más en algunos escenarios socioeconómicos que en otros.

Lo que demuestra que las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa y lo que realmente el estudiante ha aprendido, así como también están totalmente descontextualizadas.

Estudiantes de Ed. Media

Cuadro 2

Incidente 1	Entrevistado	categorización	Categoría
Ambiente y Clima Escolar	Estudiante M 1 – Colegio 1	Relación estudiante-Profesor. Métodos de enseñanza	Actualización de métodos de enseñanza

	Estudiante M 2 – Colegio 2	Desarrollo de la confianza Respeto en la comunidad	Respeto y confianza dentro de la comunidad educativa

Memo I1

El incidente 1 hace referencia al ambiente y el clima escolar que hay en los respectivos colegios, para lo que cada estudiante tenían distintas respuestas en donde se llega a las siguientes categorías: Actualización de métodos de enseñanza, en donde el estudiante 1 hacía referencia a que los profesores no estaban preparados para hacer clases, y que no deberían ser profesores, pues muchas veces no tienen la capacidad de establecer y hacer usos de diversas metodologías de enseñanza por lo cual el proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelve tedioso y repetitivo, los profesores actualmente pasan materia, hacen uso de libros dados por el MINEDUC y ahí se quedan, no se busca la oportunidad de que los alumnos se interese en los tema que se tratan, pudiendo hacer uso de las Tics, investigaciones, conjugar con dramatizaciones, haciendo de las clases algo realmente interesante y no siempre lo mismo.

Por otro lado tenemos la categoría: Respeto y confianza dentro de la comunidad escolar en donde el estudiante 2 destaca que dentro del colegio 2 hay buenas relaciones dentro del colegio, lo que cabe rescatar, pues con el desarrollo de estas relaciones, es cuando se comienza a forjar la confianza y el respeto que conlleva a tener dentro del colegio mismo, una buen ambiente y clima escolar para todos los involucrados, siendo beneficioso para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues es aún más significativo para los estudiantes tener personas con la cuales mantienen buenas relaciones que ir a un colegio en donde el respeto y la confianza no exista, por tanto no exista una buen ambiente y clima escolar.

Dentro de lo que se destaca en el enfoque formativo de la convivencia escolar, en La Política Nacional de convivencia escolar (2002) en donde se afirma que es responsabilidad compartida de la comunidad educativa y la sociedad la construcción de la convivencia, siendo una formación integral de todo estudiante.

Incidente 2	Entrevistado	categorización	Categoría
Ambiente dentro de la sala de clases	Estudiante M 1 – Colegio 1	Conexión Relaciones dentro de la sala	Relación estudiante-profesor
	Estudiante M 2 – Colegio 2	Organización del tiempo Disposición de los estudiantes	Disposición con respecto a la jornada escolar

Memo I2

El incidente 2 hace referencia al ambiente que se genera dentro de las salas de clases, lo que desató las siguientes categorías: Relación estudiante-profesor, consideramos que ésta categoría es muy importante a la hora de conocer el ambiente que se desarrolla dentro de una sala de clases, por tanto la conexión que se genere entre el estudiante y el profesor debe ser en pro a la enseñanza de aprendizajes de calidad para todos y todas las estudiantes.

Es por esto que el rol que desempeña el profesor es primordial a la hora de formar al estudiante bajo una integralidad de valores, normas y criterios que en definitiva generan criterios para la vida.

Por otro lado tenemos Disposición con respecto a la jornada escolar, esta categoría se enfoca principalmente al papel que tiene es estudiante durante la jornada escolar, su disposición a la hora de presentarse a cada profesor, en donde se menciona que los estudiantes principalmente al inicio de jornada están muy hiperactivos y al final del día terminan cansados. Muchas veces factores como la organización del tiempo influyen en la actitud que toma cada estudiante, para cada asignatura y cada profesor. Si al final de la jornada tiene asignaturas como matemáticas, lenguaje y comunicación se les hará pesado trabajar y tomar atención a esa hora en vez de empezar durante la mañana cuando tienen mucha energía.

La jornada escolar completa actualmente debiera permitir al estudiante realizar todo tipo de trabajo, estudio, tareas, investigaciones durante las horas que disponen en el colegio, cosa que no siempre se realiza, pues permanecen todas las horas sentados en sus sala, lo que probablemente arrastre un impacto negativo en el desempeño que tengan los estudiantes a la hora de evaluar.

Incidente 3	Entrevistado	Categorización	Categorías
Clima dentro de la sala de clases	Estudiante M 1 – Colegio 1	No se responde la pregunta	----------
	Estudiante M 2 – Colegio 2	No se responde la pregunta	----------

Memo I3

Los estudiantes confunden el concepto de ambiente y clima, por lo cual para ellos ambos conceptos involucran lo mismo, no es posible generar alguna categoría sin haber una respuesta de por medio que permita explicitar algo relevante de sus discursos.

Incidente 4	Entrevistado	Categorización	Categorías
Docente como promotor de aprendizajes	Estudiante M 1 – Colegio 1	Rol docente Metodologías de enseñanza	Rol docente
	Estudiante M 2 – Colegio 2	Futuro profesional Interacción social	Orientación profesional

Memo I4

El docente va vinculado por ambos estudiantes entrevistados tanto por su rol como la orientación que estos entregan a diario. El docente como se menciona anteriormente es un agente de cambios y transformaciones, no solo en sus estudiantes, sino a nivel social, gestores de nuevos pensamientos y de enseñanzas que prevalecerán.

Pareciera que el rol docente está cayendo cada vez en la rutina y perdiendo su carácter especializado, para lo que fue formado, pareciéndose más al que realizan los operarios manuales y menos al de los profesionales autónomos, a quienes se confía el ejercicio del poder y la pericia del juicio con libertad de criterio en el aula a cada uno de sus estudiantes. Apple (1989) señala que los programas prescritos, los currículos impuestos y los métodos de instrucción controlan cada vez más a los maestros. Más aún, su trabajo se intensifica y progresivamente esperándose de ellos que den respuesta a profesiones más fuertes y realicen múltiples innovaciones en condiciones laborales desfavorables. Desde esta visión, habría que afirmar que la profesionalidad ampliada es simple retórica.

La intensificación del trabajo de los profesores chilenos con la reforma curricular, le ha significado una proliferación de tareas más que nada administrativas, la creación de materiales didácticos y de instrumentos de evaluación siguiendo muchas veces esquemas poco creativos y a su vez, poco significativo, donde los trabajos se hacen para dar cumplimiento más bien a los mandatos administrativos, siendo este el punto que afecta a mucho de los docentes a desempeñar su labor como ellos/as realmente esperan y pretenden, afectando en lo emocional como en la calidad de lo que va enseñando.

Es por esto, que ser un buen docente y cumplir el rol a cabalidad es cada vez más complejo, debido a que en simples palabras, se cumple más bien otras exigencias como con las del ámbito administrativo, en vez de llevar a cabo la más importante, que es la de enseñar y formar a cada uno de sus estudiantes.

Incidente 5	Entrevistado	Categorización	Categorías
Aprendizajes de calidad	Estudiante M 1 – Colegio 1	Especialización docente Nuevas metodologías saber enseñar	Rol docente
	Estudiante M 2 – Colegio 2	Nuevos métodos de enseñanza Rol docente	Rol docente

Memo I5

En este incidente se llega a una sola categoría con respecto a las respuestas entregadas por ambos entrevistados, y esta es el rol docente, lo que deben cumplir de cierta manera los docente al momento de entregar conocimientos y de enseñar, siendo por ende un punto relevante por los estudiantes, ya que es a través de este concepto como ellos/as evalúan la calidad de su profesorado.

La política docente hoy y la formación de profesores" (2011) menciona que se están formando profesores y profesoras que trabajarán los próximos 35 o 40 años a un ritmo actual del cambio social y cultural, es imposible saber cómo va a ir evolucionando la educación en ese largo período: cuáles serán los avances de la ciencia y de la técnica, cómo van a ir cambiando los estudiantes.

Entonces, los docentes se encuentran trabajando en un mundo que está en constantes cambios, y que van siendo contradictorias a su carácter ya formado como docente y las diversas exigencias de trabajo que se le van exigiendo, no solo por sus estudiantes, sino por la comunidad en general.

Para mejor o peor la enseñanza ya no es lo que era antes, las necesidades de los estudiantes son cada vez mayores y más difíciles de satisfacer. Los programas curriculares se encuentran en un permanente cambio mientras existan constantes innovaciones, van aumentando cada vez más las presiones con respecto a los resultados que deben ser obtenidos, tanto en los resultados de determinadas pruebas estandarizadas como de la sociedad. Es por todos estos puntos, que la tarea del docente es cada vez más difusa, tanto para ellos/as para quienes le exigen.

Incidente 6	Entrevistado	Categorización	Categorías
Sugerencias	Estudiante M 1 – Colegio 1	Prueba PSU	Prueba estandarizada
	Estudiante M 2 – Colegio 2	"No".	----------

Memo I6

El incidente 6 hace referencia a las pruebas estandarizadas, en específico a la PSU y la importancia que le otorgan los estudiantes a estos instrumentos de evaluación que se realizan al terminar con su periodo escolar.

Si bien las pruebas estandarizadas en nuestro país, son consideradas por la comunidad como una fuente que evidencia el nivel educacional y por ende la calidad de los estudiantes, es necesario cuestionarse si este tipo de prueba realmente evalúa lo que se piensa, si los puntajes que se obtienen son realmente el reflejo de los 12 años de estudios y de la calidad de los estudiantes.

A su vez, se pone en cuestionamiento la eficiencia del docente y su rol como educador a través de los resultados que son obtenidos por sus estudiantes, y en donde no son tomados en consideración otros tipos de factores que pueden llegar a afectar al momento de rendir este tipo de pruebas, como lo son el estrés, las emociones como la inseguridad, la ansiedad, el miedo a lo que puedan llegar a pensar los más cercanos y si voy a decepcionar a mi entorno con respecto a lo que mide esta prueba, influyendo en sus resultados y no midiendo, necesariamente lo que realmente sabe en determinados contenidos un estudiante y por ende, lo que un docente pudo llegar a enseñar a aquel estudiante.

Los puntajes en este tipo de pruebas, no necesariamente evalúa lo que pretende evaluar, siendo por ende, necesario el

cuestionamiento sobre su implementación y la importancia que se le otorga.

Profesores de E. Media y Básica

Cuadro 2

Incidente N°1	Entrevistados	Categorización	Categoría:
Ambiente y Clima Escolar	Profesor(a)M1– Colegio 1	-Predominancia del factor relacional del ambiente -Predominancia del factor infraestructura y material.	Predominancia del factor estructural y relacional del ambiente.
	Profesor(a) M 2 –Colegio 2		
	Profesor(a)B1– Colegio 1		
	Profesor(a) B2 – Colegio 2		

Memo I1

La importancia de la infraestructura tendrá una incidencia también en el factor relacional del ambiente, ya que para los docentes sin un buen mobiliario en donde los estudiantes estén cómodos, sin una sala de clases que cuente con el material necesario y en las condiciones óptimas, el clima escolar no puede llevarse a cabo de manera integral. Si bien es cierto lo que afirman, la atención no debe focalizarse netamente en lo material o estructural pues, el docente con o sin recursos debe hacer sus clases, buscar nuevas estrategias de trabajo y pretender siempre que las relaciones o vínculos que se den en el aula sean auténticos a pesar de las condiciones en las que se dé el aprendizaje. Por otra parte es necesaria la existencia de elementos que permitan un mejor aprendizaje y por ello el Estado y/o los sostenedores de los establecimientos, deben asegurar estas condiciones mínimas de infraestructura y recursos para un aprendizaje de calidad.

Incidente N°2	Entrevistados	Categorización	Categoría:
Condiciones y acciones para un clima armónico	Profesor(a)M1– Colegio 1 Profesor(a)M2– Colegio 2 Profesor(a)B1– Colegio 1 Profesor(a)B2– Colegio 2	-Disciplina consensuada -Autocontrol de los educandos -Normas democráticas de convivencia -Apoyo familiar	-Autorregulación del comportamiento - Rol familiar - Convivencia

Memo I2

Con respecto a estas categorías se puede establecer que para la mayoría de los docentes la autorregulación del comportamiento de los estudiantes se torna en un factor importante ya que afirman que los niños y adolescentes de hoy han cambiado su estructura de comportamiento y formas de relacionarse con otros, por lo tanto, los docentes deben ser capaces de fomentar una mayor autonomía tanto en la construcción de aprendizajes como en la manera de relacionarse con el mundo, haciendo referencia a la convivencia.

A su vez, es necesario destacar que la familia no puede estar ausente de este proceso para lograr un clima armónico, ya que como primeros agentes educativos, es labor y misión de ésta integrar al sujeto en la sociedad para que aprenda a convivir con otros y es tarea del educador apoyar esa labor trabajando de manera conjunta.

De modo que todas estas categorías se unen en un sólo propósito que es lograr establecer un clima armónico entre todas las partes que conforman la institución educativa, niños, jóvenes, docentes y familias y a su vez, contribuyen en la construcción de aprendizajes auténticos, significativos y de calidad.

Incidente N°3	Entrevistados	Categorización	Categoría:
Estrategias para generar aprendizajes	Profesor(a)M1– Colegio 1 Profesor(a)M2– Colegio 2 Profesor(a)B1– Colegio 1	-La evaluación vista como facilitadora de aprendizaje -Importancia de la evaluación formativa -Normas de convivencia flexibles -Cercanía y respeto del adulto en el	-Evaluación auténtica -Rol docente

	Profesor(a)B2– Colegio 2	aula	

Memo I3

Para las docentes , las principales estrategias para la generación de la disposición a aprender pasan en primer lugar por una convivencia sana dentro y fuera del aula entre todos los sujetos en interacción , que involucre un respeto mutuo en estos y la consideración del estudiante en su rol activo , como ser autónomo y capaz de auto superarse. En segundo lugar se encuentra una valoración del rol docente como mediador de aprendizajes significativos en los estudiantes , que considere tanto la formación académica así como la valórica en su conjunto , que sea garante de la autonomía en los estudiantes , que considere en los diseños e implementaciones curriculares las opiniones y necesidades de estos , que favorezca la generación de normas y estrategias de trabajo consensuadas con ellos y que lleve a cabo un proceso evaluativo pertinente y coherente con las características del grupo de estudiantes, así como también promueva las habilidades y competencias individuales de cada estudiante. Una concepción que a ojos del investigador podría estar dando cuenta de que los estudiantes con los que interactúan a diario estos docentes, estarían potencialmente recibiendo una educación por parte de estos , basada en el respeto y consideración de su características individuales.

Incidente N°4	Entrevistados	Categorización	Categoría:
Proceso de aprendizaje y	Profesor(a)M1– Colegio 1	-Estrés académico frente a pruebas estandarizadas.	- Estrés académico -Competitividad

resultado	Profesor(a)M2– Colegio 2 Profesor(a)B1– Colegio 1 Profesor(a)B2– Colegio 2	-Evaluaciones utilizadas para medirse y compararse con otros -Enfoque educacional basado en pruebas estandarizadas -Homogeneización de la educación -Visión sesgada de educación	académica

Memo I4

Respecto de la incidencia que tiene en el proceso de aprendizaje el que los estudiantes sean medidos a través de instrumentos como las pruebas estandarizadas, los docentes coinciden en que el problema no es que se apliquen este tipo de pruebas, sino más bien el cómo se aborda el proceso posterior a ello, que es el uso que se da a los resultados obtenidos. Existe consenso en que los resultados son utilizados más para la medición y comparación entre los distintos establecimientos educativos, más que para lo que realmente debiese ser que es la potenciación y mejora de los procesos de aprendizajes de los estudiantes. Existe según ellos una mayor preocupación por los beneficios económicos y referenciales que otorgan los resultados a cada establecimiento según sus puntajes, más que por la mejora en la calidad de la educación de los estudiantes. Esta situación genera consecuencias negativas para los estudiantes quienes se ven sometidos a situaciones de gran estrés académicos que les impide muchas veces disfrutar de otras actividades que son propias de sus edades e igual de importantes para su formación como persona.

Entonces en resumen tenemos un grupo de docentes que si bien valora la aplicación de pruebas para medir a los estudiantes, está en absoluto desacuerdo en cómo son abordadas por los distintos actores del sistema educativo, principalmente en el mal uso de

los resultados obtenidos por los estudiantes, que se traduce en una desgastante competencia entre establecimientos por la obtención de retribuciones económicas y referenciales a través de ellos, que tendrían consecuencias negativas para los estudiantes, que deben atravesar por periodos de excesivo estrés académico. Docentes que si se debiese catalogar uy describir por sus palabras, estarían teniendo una concepción de su rol docente como mediadores de aprendizajes en sus estudiantes, que les consideran como personas con capacidades, potencialidades, habilidades y capaces de auto superarse.

Incidente N°5	Entrevistados	Categorización	Categoría:
Categorización de las escuelas por ranking	Profesor(a)M1– Colegio 1 Profesor(a)M2– Colegio 2 Profesor(a)B1– Colegio 1 Profesor(a)B2– Colegio 2	-Pruebas estandarizadas utilizadas para un modelo económico neoliberal - Falta de coherencia y pertinencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa -Resultados obtenidos utilizados para la competencia	-Competitividad académica -Pertinencia curricular

Memo I5

La educación, si bien es considerada un derecho constitucional, es utilizada con diferentes propósitos, y uno de ellos es generar recursos económicos, las personas son vistas como capital humano. Es por esto, que para todos los entrevistados las pruebas estandarizadas son un medio para lograr dichos intereses económicos. Según el Capítulo III: De los derechos y deberes constitucionales de la República de Chile (Gobierno de Chile, 1980-2014) , los padres tienen derecho a escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos y además el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida, entonces cabe preguntarse: ¿las pruebas estandarizadas permiten una educación integral para los educandos?, con establecimientos tildados de "buenos" y "malos" mediante una prueba, ya sea SIMCE o PSU ¿realmente se respeta el derecho a escoger establecimiento por parte de los padres?, ¿es educación para la vida, o para la competitividad?. De acuerdo a estas interrogantes, y lo dicho por los entrevistados, es que la educación al ser medida, y estar bajo presión por pruebas estandarizadas, sólo se educa con un fin: rendir en dichas pruebas, resaltar entre las demás instituciones.

Incidente N°6	Entrevistados	Categorización	Categoría:
Propuesta docente de cambio	Profesor(a)M1– Colegio 1 Profesor(a)M2– Colegio 2 Profesor(a)B1– Colegio 1	-Pruebas escritas utilizadas como única estrategia para evaluar -Actualización de las prácticas docentes -Utilización de otras estrategias evaluativas	-Innovación evaluativa -Reflexión-acción docente

	Profesor(a)B2– Colegio 2	- Autorreflexión crítica del actuar pedagógico -Relación horizontal entre profesor y estudiante	

Memo I6

Como se ha mencionado en los apartados del cuadro número 1 (incidente 6), las pruebas escritas son a nivel nacional el único método existente para evaluar, siendo que hay una gama de estrategias que se podrían utilizar, y que además brindarían mayores oportunidades a los estudiantes de Chile. En este incidente se desprende un estado de frustración por parte de los entrevistados, puesto a que si bien ellos utilizan diferentes metodologías para generar aprendizajes significativos y de calidad para sus estudiantes, esto se pierde al momento de rendir una prueba como lo es SIMCE y PSU. Es por lo anterior que la propuesta mencionada por los diferentes profesores apunta hacia la valorización de los diferentes metodologías de evaluación, y la reflexión crítica de su propio quehacer, es decir, cómo ellos a través de su rol activo dentro del aula logran aprendizajes en sus estudiantes, aprendizajes que les sirvan en su vida tanto académica como personal, y cómo ésta incide en su calidad de vida. Puesto a que un mal resultado se le asigna un mal profesor, es decir, entre menos "rindan" los estudiantes es porque el profesor no es "bueno". Lo que genera un estado de estrés tanto para estudiantes como para el cuerpo docente.

Incidente N°7	Entrevistados	Categorización	Categoría:
Políticas públicas de convivencia	Profesor(a)M1– Colegio 1 Profesor(a)M2– Colegio 2 Profesor(a)B1– Colegio 1 Profesor(a)B2– Colegio 2	-Autogobierno de los alumnos(as) -Marco legislativo poco flexible -Políticas pública de convivencia descontextualizadas a algunas realidades -Incoherencia entre lo teórico y lo práctico -Equipo educativo más especializado	- Marco legislativo poco flexible - Políticas públicas descontextualizadas a la realidad educativa. -Capacitación de la comunidad educativa.

Memo I7

Los docentes coinciden en la importancia que tiene el que existan políticas públicas de convivencia escolar, sin embargo en su totalidad consideran que estas no han está siendo correctamente abordadas por los estamentos gubernamentales correspondientes , pues muchas veces dichas políticas carecen de pertinencia y coherencia para los diferentes contextos educativos que existen en el país, siendo más bien generalizadas y alejadas a la realidad de los distintos establecimientos educativos. Señalan que estas debiesen ser mejoradas en su diseño y gestión a nivel macro (gestión gubernamental) así como micro (dentro de las comunidades educativas de cada centro), que sean contextualizadas a las distintas realidades educativas existentes y que incorporen un equipo de profesionales que trabajen desde las distintas disciplinas con toda la comunidad educativa, no solo con los docentes , niños y niñas sino que también con las familias e instituciones presentes dentro de la comunidad. Estamos frente a un grupo de docentes que valora el trabajo en materia de generación de políticas públicas, pero que reclama mejoras en términos de gestión y aplicación de estas, tanto de parte del sistema educativo como de cada institución educativa.

Educadoras de Párvulos y técnicos

Cuadro 2

Incidente 1	Entrevistados	Categorización	Categoría
Rol docente	Educadora 1 Educadora 2	- Predomina el alcance de objetivos por parte del docente. - Predomina el rol docente como mediador de aprendizajes.	-Alcance de objetivos -Modelo a seguir -Andamiaje del aprendizaje -Niño como protagonista del aprendizaje.

Memo I1

Considerando el presente incidente, en el discurso expuesto por ambas educadoras se reconoce la predominancia del rol docente frente al alcance de objetivos que responden a requerimientos o metas educativos por parte de estamentos superiores, que sin embargo, son fáciles y "cómodas" para el docente, quien se considera como mediador del proceso de aprendizaje. Sin embargo, ambas visiones resultan netamente contrastantes a la hora de valorar la preponderancia de un discurso en donde se expone al niño como protagonista, sin embargo – y de forma oculta- se concibe el proceso de enseñanza con mayor importancia que el proceso de aprendizaje, dando mayor énfasis en una visión de educación centrada en el docente como protagonista total del proceso.

Considerando estos antecedentes y tomando en cuenta la idea de Paulo Freire, basada en que la educación bancaria es el proceso en el que el educador deposita contenidos en la mente del educando, quien es como un vaso o un cuenco el cual hay que llenar, cabe destacar que si bien se declara considerar las características del grupo como tal, se homogeniza al grupo como un todo que podría

tener ciertos casos “especiales” que desvían la labor docente; por tanto, se engloba al niño/a dentro de su grupo y se valora en la medida de hacer la labor más cómoda para el docente.

Incidente 2	Entrevistados	Categorización	Categoría
Ambiente y clima	Educadora 1 Educadora 2	- Predomina la no diferenciación de términos. - Predomina la visión de dimensiones espacial y organizacional del ambiente.	-Confusión de términos -Motivación frente al aprendizaje -Ambiente escolarizado favorecedor de aprendizajes. -Un establecimiento inclusivo no asegura un ambiente propicio.

Memo I2

Considerando el incidente dos, relacionado con ambiente y clima es necesario destacar que ambas agentes no poseen una claridad total sobre ambos temas, lo que homogeniza los conceptos a una concepción remitida al ambiente y clima como un todo indisoluble y ajeno a muchas de sus posibilidades de acción. Paralelamente, el clima se concibe como un concepto lejano a las relaciones que como docentes pudiesen tener con los estudiantes, siendo este creado netamente por las interacciones que los niños/as tienen con sus pares, basadas en sus características ya homogeneizadas. Lo cual no es menor, ya que como se menciona en el marco teórico y citando a Nota (1993-1999), De

Zubiria se menciona como el ambiente de aprendizaje privilegia un tipo de relación entre el alumno , el maestro , el saber y el contexto. Entonces, las docentes pasan por alto el potenciar relaciones de confianza con el educando, siendo ajeno en la generación del ambiente y clima en el aula

Considerando lo anterior, la diversidad de los estudiantes no generaría un escenario adecuado para un trabajo efectivo para el docente. Ya que haciendo triangulación de sus discursos, se desprende que ellos no desean salir de su zona de confort. Por otra parte se considera que un ambiente escolarizado genera buenos resultados, o dicho de otra forma, un ambiente en donde los niños/as responden ante las expectativas del docente (basada en una enseñanza bancaria) sería para el adulto encargado un ambiente propicio para trabajar aprendizajes.

Incidente 3	Entrevistados	Categorización	Categoría
Ambiente escolar (dimensión temporal y espacial)	Educadora 1 Educadora 2	- Referente a la dimensión temporal basada en la espacial. - Referente a la intencionalidad pedagógica sobre la dimensión temporal y espacial.	- Autonomía frente a la organización del tiempo. - Dimensión espacial condicionada a las oportunidades. - Rutina interrumpida por situaciones de necesidad básica. - Jornadas deben tener intencionalidad

Memo I3

Considerando el siguiente incidente, basado directamente con las implicancias de la dimensión temporal y espacial del ambiente en el que se encuentran dichos agentes educativos, cabe mencionar que se reconoce una importancia y sobrevaloración del espacio para el docente y la distribución del tiempo y recursos basados en lo que representa un aspecto confortable para el adulto encargado. Tal como se menciona en el marco teórico; citando a la Revista Iberoamericana de Educación Nº 47, (2008, pp 53-54) la cual señala que la dimensión física abarca todo lo tangible y modificable dentro del centro educativo, a nivel estructural como material, para las docentes entrevistadas, estos aspectos serían cruciales para ellas como educadoras ante la posibilidad de generar un espacio estructural confortable para el adulto frente a su proceso de enseñanza, siendo mayormente efectivo en la manera de que éste espacio se mantenga las condiciones necesarias para alcanzar el objetivo en cuestión.

Por tanto, dentro de este incidente, se identifica nuevamente la valoración de los elementos que conforman el ambiente (que tal como se menciona en el marco teórico, el ambiente se compone de cuatro dimensiones que se complementan y potencian entre sí), siempre y cuando estos constituyan un aspecto seguro y fácil de obrar frente a su labor docente. Paralelamente, se reconocen las situaciones de necesidad básica como instancias que interrumpen la rutina diaria, y que a pesar de entregarle una intencionalidad, mientras no tengan una concordancia con el plan diario, muchos de estos aprendizajes quedarían opacados.

Incidente 4	Entrevistados	Categorización	Categoría
Aprendizajes	Educadora 1 Educadora 2	- Reconocimiento de aprendizajes descontextualizados ante la realidad educativa. - Potenciar un escenario para aprendizajes.	- Bases curriculares como lineamientos descontextualizados. - Trabajo de necesidades asistenciales que predisponen al niño/a al proceso de aprendizaje.

Memo I4

En base al incidente relacionado con los aprendizajes trabajados dentro del nivel, se consideran los estamentos teóricos como aspectos descontextualizados a los niveles en los que las agentes educativas trabajan, y que a pesar de ser reconocidos como "cómodos" estos deben ser adecuados para en cursarlos a la realidad, siendo principalmente las bases curriculares de la educación Parvularia o los programa pedagógicos para nt1 o nt2. Por otra parte se destaca la importancia de la valoración del trabajo oportuno de las necesidades primarias de los estudiantes con el fin de propiciar un escenario idóneo para la Educadora. Ya que como se plantea en las bases curriculares, el nivel educativo ha de lograr la integralidad de los niños y niñas y al trabajar con pequeños se debe considerar sus necesidades tanto físicas como intelectuales contemplando su bienestar general. Sin embargo, desde la vereda de docente, estos recaen en la necesidad de pasividad del estudiante para favorecer la enseñanza dentro del proceso de aprendizaje de cada niño/a de los niveles correspondientes.

Incidente 5	Entrevistados	Categorización	Categoría
Convivencia escolar	Educadora 1 Educadora 2	- Visión teórica de lo referente a convivencia escolar. - Flexibilidad en la construcción de documentos de convivencia escolar.	- Ausencia de cobertura e información. - Poca claridad respecto a una definición concreta. - Concepción de un documento flexible y que integra a toda la comunidad educativa.

Memo I5

Por otra parte, considerando el incidente relacionado con la convivencia escolar, ambas agentes lo reconocen como un documento flexible pero poco difundido dentro de los involucrados, destacando el abuso de ciertos términos a pesar de la integración de la comunidad educativa para la construcción de éste documento. Sin embargo, se identifica una visión enajenada de lo implica netamente el concepto convivencia, siendo esto un elemento externo a su quehacer pedagógico, respondiendo así a lo mencionado en el incidente dos (ambiente y clima) en donde el docente se extrapola de la construcción del clima, siendo este lo que contempla la dimensión relacional del ambiente como tal. Ante esto es necesario considerar que si bien es cierto que hay a nivel de país una política y documento de convivencia escolar que en cierta manera podría entenderse como un ente generalizador de la convivencia por parte de las agentes educativas, también existe en cada establecimiento educacional un documento denominado PEI, que como se menciona en el marco teórico es el instrumento de gestión el proyecto educativo institucional, donde se establecen los reglamentos de convivencia, los planes de mejoramiento educativo, entre otros; y en los espacios de constante participación de los actores como el

consejo escolar, consejo de profesores/as, reuniones de padre y/o apoderados, lo que conlleva a una gran responsabilidad de todos los agentes que son parte de la comunidad educativa. Entonces, siendo este último un documento que no es descontextualizado, aun se sigue atribuyendo la responsabilidad del trabajo empírico de lo que es convivencia a un documento externo que no es aplicable dentro de la realidad, no considerando que la convivencia es más que un texto, sino una realidad observable dentro de una comunidad escolar.. El lograr una buena convivencia escolar es tarea de todos, y si los docentes lo sienten como un "algo" descontextualizado, es por carencia de coraje por mejorar la eventual situación no sana dentro de su aula.

Incidente 6	Entrevistados	Categorización	Categoría
Evaluación estándar	Educadora 1	- Homogenización de características de niños/as.	- Complejo frente al nivel educativo evaluado. - Evaluación que detallaría las competencias en función del ingreso a primero básico. - Poco efectiva - Se convierte en posibilidad de supervisión. - Entregaría un conocimiento de la realidad educativa.
	Educadora 2		

Memo I6

Finalmente, considerando el último incidente relacionado con los procesos de evaluación estándar dentro del nivel de educación Parvularia, las agentes educativas reconocen que esto podría constituir un proceso poco acorde a las características de los niños/as, siendo finalmente un poco efectivo y netamente descontextualizado a la realidad. Tal como se menciona dentro del marco teórico "La educación en Chile, hoy" la evaluación macro a gran escala se refiere a que es de carácter masivo con el fin de visualizar los logros obtenidos en grandes segmentos escolares. Teniendo en cuenta este concepto, una evaluación de tipo estándar (nacional o también las evaluaciones aplicadas a nivel colegio) son de todas maneras incongruentes, pues en Educación Parvularia el fin de la evaluación es ser formativa y no sumativa

A pesar de las posturas detractoras con que cuenta este tipo de evaluación, se reconoce como necesaria a la hora de supervisar los avances dentro del nivel como tal. Considerando este último punto, tal como se aborda en el marco teórico, que se reconoce la evaluación – como tal- como una constatación de resultados y alcance de metas, lo que es posible relacionarlo con la concepción del rol docente como quien debe alcanzar aquellos objetivos, por tanto, vuelve a ser quien obtiene mayor protagonismo, priorizando así la enseñanza sobre el aprendizaje.

Técnicos en atención de párvulos

Incidente 1	Entrevistados	Categorización	Categoría
Ambiente y clima	Técnico en atención de párvulos 1 Técnicos en atención de párvulos 2.	- Ambiente y clima son factores que influyen en los aprendizajes. - Ambiente y clima externos a la realidad educativa.	- Influye en las relaciones interpersonales de los estudiantes. - Ambiente condicionado por el espacio físico. - Distractores que entorpecen el aprendizaje.

Memo I1

Primeramente cabe destacar que considerando el incidente relacionado con ambiente y clima en el aula, ambas agentes educativas reconocen que este se relaciona en función de la relaciones interpersonales de los estudiantes, por tanto predomina la valoración del clima por sobre otros aspectos que conforman el ambiente. De acuerdo a lo abordado en el marco teórico y conceptualizando el clima de aula, se puede entender como un "micro-espacio escolar, un escenario educativo donde se desarrollan interacciones, procesos y vivencias que condicionan el desarrollo afectivo, cognitivo y social del estudiante. De acuerdo a este concepto y lo comentado por las técnicos, ellas no discriminan entre un concepto y otro, sin embargo le hacen especial énfasis a lo que relaciones humanas se refiere

Considerando el ambiente, este solo se refiere a lo constituido arquitectónicamente – valorando también los recursos y su distribución- siendo muchas veces aspectos distractores dentro del proceso de aprendizaje. Aquí es posible reconocer

una leve inclinación hacia la necesidad de mantener un nivel alto de pasividad por parte de los niños/as para así mantener un clima propicio para el aprendizaje.

Incidente 2	Entrevistados	Categorización	Categoría
Clima escolar y aprendizaje	Técnico en atención de párvulos 1 Técnicos en atención de párvulos 2.	- Predomina la necesidad de pasividad frente al aprendizaje.	- Clima escolar condicionado por la concentración. - Asociación de clima con concentración y silencio.

Memo I2

En cuanto al ítem relacionado con lo referente a clima escolar y aprendizajes, se reconoce que existen distractores que entorpecen el clima, por lo que es aquí en donde se incorpora al docente de manera indirecta pero sólo en función del alcance de aprendizajes que no se ven interrumpidos por las relaciones que se dan dentro del curso. La pasividad y el silencio se reconocen como elementos que limitan un escenario propicio para el aprendizaje, por lo que a la hora de enseñar se hace necesario que el niño/a se mantenga en silencio y concentrado en lo que el adulto explicará. Es aquí en donde nuevamente se prioriza el rol del docente y la enseñanza por sobre el proceso de aprendizaje de cada niño/a de aquellos niveles educativos.

Una vez más en el discurso de las agentes educativas de educación Parvularia, se desprende entre líneas lo que plantea Freire con la educación bancaria, cuya idea fuerza es la pasividad del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Incidente 3	Entrevistados	Categorización	Categoría
Ambiente escolar (dimensión temporal y espacial)	Técnico en atención de párvulos 1 Técnicos en atención de párvulos 2.	- Considera la flexibilidad de la dimensión temporal de acuerdo al contexto educativo. - Dimensión temporal tiene directa relación con aspectos como la concentración de los niños/as.	- Ambiente flexible dentro del contexto inmediato. - Jornada excesiva para las características de los niños/as. - Ausencia de recursos.

Memo I3

Por otra parte, ambas agentes educativas reconocen que el ambiente escolar – basado en las dimensiones temporal y espacial- son aspectos flexibles y condicionados por los tiempos que se les entrega a cada espacio. Tal como se aborda en el marco teórico, la dimensión espacial abarca todo lo tangible y modificable dentro del centro educativo, a nivel estructural como material, a su vez la dimensión temporal contempla la organización del tiempo en todo aspecto curricular.

Sin embargo ellas reconocen los tiempos como jornadas poco contextualizadas, y que los recursos no responden a las características de los niños/as. Sin embargo estos juicios se emiten desde la perspectiva del adulto hacia las posibles necesidades del niño y no desde lo realmente observado y detectado dentro del nivel educativo, por lo que nuevamente se observa una preponderancia de la enseñanza por sobre el aprendizaje como tal.

Incidente 4	Entrevistados	Categorización	Categoría
Aprendizajes	Técnico en atención de párvulos 1 Técnicos en atención de párvulos 2.	- Enseñanza en base al cumplimiento del programa a nivel nacional. - Enseñanza flexible en torno a la contextualización individual de los aprendizajes.	- Trabajo enfocados a los aprendizajes esperados expuestos en los documentos oficiales. - Sobresale enseñanza frente al aprendizaje.

Memo I4

Paralelamente, en cuanto al incidente relacionado netamente con los aprendizajes, estos se reconocen bajo la obligatoriedad de estos en función de responder a un programa impuesto, sin embargo no se reconocen como contextualizados a los grupos. Pues, tal como se comenta en el marco teórico, el documento oficial para el nivel son las bases curriculares de la educación Parvularia, que son utilizados como eje orientador en cuyas instituciones educativas con modalidad convencional. Si bien es cierto que fueron elaborados por profesionales, no contemplan la individualidad de cada uno de los niños y niñas.

Ante esta situación, ellas exponen que existe una flexibilización de la enseñanza frente a casos en que se hace evidente un enfoque del niño/a en lo que se trabaja en el minuto, sin embargo no se valora el trabajo desde la diversidad, ni menor la valorización de un ambiente heterogéneo. He aquí un punto de vista de la flexibilidad y el saber hacer de la labor pedagógica, tal como se menciona en el texto abordado en el marco teórico "marco para la buena enseñanza" el maestro ha de ser flexible y considerar las particularidades e intereses de sus estudiantes.

Incidente 5	Entrevistados	Categorización	Categoría
Convivencia escolar	Técnico en atención de párvulos 1 Técnicos en atención de párvulos 2.	- Problemática de índole comunitario. - (No responde al incidente)	- Trabajo activo y contextualizado.

Memo I5

Por otra parte se reconoce la convivencia escolar como un elemento activo de la comunidad y contextualizado desde la experiencia en función de lo vivenciado por los niños/as. Se puede desprender que no necesariamente se refieran a la política de convivencia escolar, posiblemente de un documento que les sea más real y cercano a su realidad como lo puede ser el PEI, que tal como se menciona en el marco teórico, considera las normas de convivencia a nivel de comunidad local. A pesar de ello, se destaca que el trabajo comunitario se remite netamente a lo teórico y no se reconoce aspectos empíricos reales de la convivencia dentro de las realidades educativas consideradas.

Incidente 6	Entrevistados	Categorización	Categoría
Evaluación estándar	Técnico en atención de párvulos 1	- Proceso descontextualizado. - Proceso necesariamente contextualizado	- Procedimiento estándar como proceso de selección. - Proceso necesariamente lúdico.

Memo I6

Finalmente considerando el incidente relacionado con el proceso de evaluación estándar se vislumbra la concepción de éste como un proceso selectivo y descontextualizado, por lo que se requiere que se incorporen elementos lúdicos en su aplicación. Ya que como se menciona en el marco teórico, la evaluación en educación, es considerada como una etapa del proceso educacional, que tiene como fin comprobar de forma sistemática ya sea los logros adquiridos en un tiempo determinado o bien dar valor a lo aprendido en un tiempo asignado.

Sin embargo es nuevamente detectada una visión adulta de lo que es contextualizado para los niños/as, sin expresar la valorización de las reales necesidades de los niños/as, cayendo nuevamente en la valoración de lo que se cree necesario y no de lo empíricamente útil y efectivo del contexto educativo.

Cuerpo directivo

Cuadro 2

Incidente N°1	Entrevistados	Categorización	Categoría:
Opinión respecto al ambiente de aprendizaje	Directivo –Colegio 1 Directivo –Colegio 2	Espacio estructural Ambiente emocional	Valorización de los espacios

Memo I1

Al momento de analizar y comparar las dos entrevistas de los directivos de ambos colegios fueron desprendidas dos categorizaciones, las cuales se unieron para dar paso a una categoría general que habla sobre la Valorización de los espacios y las interacciones y relaciones que se van dando dentro de éstos. Si bien entendemos que el espacio estructural es una dimensión del ambiente, como fue definido en el marco teórico de la presente investigación, no es la única dimensión que existe, sin embargo las personas entrevistadas dan un gran énfasis a la estructura de un espacio y las relaciones que se van dando dentro de él, pero no ven más allá, no ven el ambiente como un todo, siendo que este es comprendido como aquellos factores físicos, funcionales, temporales y relacionales que influyen en el contexto educativo en el cual se encuentran insertos los y las estudiantes, como también el profesorado y las comunidades educativas de cada institución escolar. Pero, ¿Por qué se insistirá en valorizar los espacios?, en el

caso de los directivos del colegio, debe ser ya que es lo que más divisan, ellos observan los espacios que hay dentro de su establecimiento y las relaciones que se van dando dentro de él, sin embargo, las interacciones que se dan dentro del aula, las actividades que se realizan, los tiempos para aplicar actividades, evaluaciones, etc. Las estrategias utilizadas para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, las condiciones del aprendizaje, etc. No es visto de forma directa por los directivos o administrativos, más bien son los profesores quienes tienen la relación más directas con todas esas acciones que dan pie a un ambiente y clima de aula por completo. También una de las respuesta del porqué valorizarán tanto los espacios puede deberse a que a un nivel más macro, las políticas públicas van siempre en pos a mejorar los espacios estructurales de un establecimiento, ampliar la cobertura para una mayor atención, etc. Por lo que en general se tiende a valorizar mayormente los espacios como la parte fundamental del ambiente y su incidencia en los aprendizajes de los estudiantes, lo cual no está incorrecto, pero si falta ampliar la visión y considerar dentro del ambiente y clima de aula, las interacciones que se dan dentro de ella, los tiempos, las evaluaciones, las metodologías y estrategias de enseñanza, etc. Tal como se menciona en la perspectiva de Nota (1993-1999) , De Zubiria señala cómo el ambiente de aprendizaje promueve y privilegia un tipo de relación entre el alumno , el maestro , el saber y el contexto , a partir de la estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las cuales estarán determinadas por la reflexión que realice el docente sobre las formas de aprender, las condiciones del aprendizaje , las características del aprendiz, la secuenciación de los contenidos (declarativos, procedimentales y actitudinales), la intencionalidad del acto educativo, los criterios evaluativos y los resultados de este proceso indagativo determinarán las metodología a utilizar.

Incidente N°2	Entrevistados	Categorización	Categoría:
Opinión respecto clima	Directivo – Colegio 1	adulto participante Interacciones educativas	Rol docente

dentro del aula	Directivo – Colegio 2		

Memo I2

En cuanto a la opinión respecto al clima dentro del aula surgieron dos categorizaciones, las cuales se conjugaron en el rol docente, ya que para las entrevistadas la participación del adulto y las interacciones que ocurren dentro del aula son parte fundamental del clima de aula y según como se vayan dando será positivo o negativo y según Arón y Milicic (1999) el clima de aula positivo es aquel donde los sujetos perciben una atmósfera de respeto y cooperación entre pares, al mismo tiempo que percibe preocupación, valoración y apoyo desde los profesores por sus necesidades y características individuales. Por lo que se entiende que el profesor es el modelo a seguir del estudiante y no sólo eso, los docentes son los encargados de llevar a cabo las diferentes clases y cada uno tiene diversas estrategias y metodologías de enseñanza, y como aparece en el Capítulo II del marco teórico de la presente investigación, se debe entender que estas estrategias y metodologías son un medio y no un fin, por lo que el profesional de la educación debe estar dispuesto a modificarla si fuese necesario y según las necesidades de sus estudiantes, no debe pues convertirse en un esclavo de ella, como si fuese algo sagrado, inamovible, definitivo e inmutable. Esto quiere decir que el rol del docente es ser activo, hacer que sus estudiantes interactúen entre sí, además debe ser flexible y acomodarse como se menciona con anterioridad a las necesidades de sus estudiantes, de esta manera se logra que el rol docente interfiera de una manera positiva en el clima de aula

Incidente N°3	Entrevistados	Categorización	Categoría:
Influencia del clima y ambiente de aula en los aprendizajes de los niños y niñas del establecimiento	Directivo –Colegio 1 Directivo –Colegio 2	Espacios propicios, favorables para el aprendizaje Incidencia del ambiente	Ambiente favorecedor del aprendizaje

Memo I3

El ambiente es favorecedor del aprendizaje, siempre y cuando este sea positivo, a esta categoría se llegó a partir de las entrevistas realizadas a los directivos de ambos colegios, ya que la influencia del clima y ambiente de aula en los aprendizajes de los niños y niñas es muy directa, por lo mismo y como se ha mencionado en reiteradas ocasiones se debe propiciar un ambiente cercano a los estudiantes, un ambiente donde el estudiante se sienta cómodo y motivado, comprendiendo que el ambiente educativo no es sólo una limitación a las condiciones materiales y de infraestructura, que si bien son necesarias para la implementación del currículo, no son el eje centralizador, ni tampoco lo son las relaciones básicas que se dan entre profesores y estudiantes, sino que más bien son las dinámicas que constituyen los procesos educativos, las experiencias que aporta cada sujeto, las actitudes frente al aprendizaje, las condiciones materiales y socio afectivas, la relación con el entorno y la infraestructura necesaria para concretar algún propósito cultural explícito en toda propuesta educativa. Duarte (2003). Por lo que todo lo mencionado con anterioridad se debe dar de tal forma que el estudiante obtenga aprendizajes significativos y de calidad y esto es lo que planteaban también las entrevistadas, sólo que no tenían en cuenta el significado total de ambiente y clima pero si la noción de estos, sin embargo, consideraban que afectaba directamente en los aprendizajes de los estudiantes tanto de manera positiva como negativa.

Incidente N°4	Entrevistados	Categorización	Categoría:
Condiciones y acciones para un clima y ambiente propicio para el aprendizaje	Directivo –Colegio 1 Directivo –Colegio 2	Espacios propicios Rol docente	Acciones que condicionan el proceso de enseñanza aprendizaje

Memo I4

El ambiente y clima de aula se ven directamente relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo mismo también hay diversas acciones que condicionas este proceso, como los son los espacios propicios y el rol docente, siendo estas las respuestas entregadas por las entrevistadas en cuanto a las condiciones y acciones para un clima y ambiente propicio para el aprendizaje. comprendiendo que las entrevistadas sienten que para lograr aprendizajes significativos se requiere de espacios propicios y de un rol docente activo, entre otras cosas, por lo que entendemos que para llegar a logros de aprendizaje efectivo y de calidad es necesario que exista un clima de respeto, de escucha, de retroalimentación entre docente – estudiante y esto es el pilar fundamental en los procesos de enseñanza – aprendizaje, siendo este proceso como se menciona en el capítulo II de la presente investigación la vía mediadora esencial para la creación de condiciones para la construcción y apropiación de habilidades, conocimientos, normas y valores, se habla de apropiación ya que la persona cuenta con conocimientos que adquiere desde sus propias experiencias de vida, gracias a esto modifica según sus necesidades toda la información recibida apropiándose de esta nueva información.

Esto quiere decir, que un estudiante siempre tiene experiencias y conocimientos previos al momento de que el docente enseña, por lo que el estudiante toma estos nuevos conocimientos y los apropia según lo que ya sabía al respecto, esto acompañado de condiciones del ambiente y clima favorecedoras hace que el estudiante logre un aprendizaje significativo.

Incidente N°5	Entrevistados	Categorización	Categoría:
Opinión sobre el proceso de aprendizaje y los resultados medibles.	Directivo –Colegio 1 Directivo –Colegio 2	Evaluaciones externas Resultados comparables Dimensión relacional	Incidencia de las relaciones interpersonales en los resultados de las pruebas estandarizadas

Memo I5

Realizando un análisis de las dos entrevistas y a la vez contrastándola con la teoría estudiada y trabajada en el marco teórico de la presente investigación, es que como investigadoras podemos mencionar que un buen ambiente dentro de la sala de actividades interfiere de una manera positiva en los resultados de las pruebas aplicadas a los niños y niñas, ya que si bien los niños y niñas son preparados académicamente para rendir estas pruebas, la presión que tienen previo a la aplicación es tan grande que es ahí donde se hace presente la dimensión relacional, ya que los adultos participantes en este proceso de aprendizaje ya sea docentes, familia, padres, apoderados deben mediar este proceso a través del amor, los cuidados, la compañía, la guía y por sobre todo entregarles confianza a los niños y niñas y transmitirles seguridad, haciendo énfasis en que

la importancia está en el proceso y adquisición de los aprendizajes y que ellos deben enfocarse en eso no en obtener el mejor resultado. Ambas entrevistadas, hacían mención que en sus respectivos establecimientos se trabajaba con los niños y niñas el tema de las pruebas estandarizadas, en uno de los establecimientos les entregaban más importancia a las pruebas aplicadas a nivel de comuna a modo de comprender en la posición en la cual están ubicados y frente a esto utilizar los resultados como punto de partida para las mejoras que se deberán hacer, el segundo establecimiento menciona que su mayor trabajo está en la prueba nacional PSU ya que para ellos como directivos es de suma importancia ayudar y guiar en este camino que es el inicio de su futuro como profesional.

Incidente N°6	Entrevistados	Categorización	Categoría:
Nivel de importancia de las pruebas estandarizadas	Directivo –Colegio 1 Directivo –Colegio 2	Fin de la aplicación de la prueba Objetividad de la evaluación Dificultad de aplicación	- Proceso de aplicación de pruebas estandarizadas

Memo I6

En relación a este incidente, como investigadoras podemos mencionar que ambas entrevistadas le otorgaban un alto nivel de importancia a la aplicación de las pruebas estandarizadas, algunas de sus opiniones eran "que sirve para saber en el nivel en que nos encontramos como establecimiento", "así con los resultados obtenidos podemos trabajar en las mejoras", "sirven para estar siempre en alerta a las necesidades de los niños y niñas" esto deja en evidencia la opinión de las entrevistadas y la visión positiva que ambas tienen frente a la aplicación de estas pruebas, sin embargo ambas también tienen reparos en la objetividad de la evaluación y la dificultad que esta tiene al aplicarla, en relación a la primera y como se menciona en el marco teórico de la presente investigación hace referencia a que el objetivo de las pruebas estandarizadas es medir a nivel nacional e internacional el nivel educativo de niños y niñas en un mismo nivel de educación, pero donde está la dificultad de esta al aplicarla según opiniones de las entrevistadas, la cual también es apoyada por nosotras como investigadoras es que en Chile hoy hay una brecha importante de desigualdad en cuanto a la formación de los niños y niñas, por lo tanto un niño de 4 Básico de un Colegio Municipal no está en un mismo nivel que un niño del mismo nivel pero de un colegio Particular, por lo tanto ahí es donde se presenta la dificultad de aplicación ya que para ambos niños y niñas es aplicada la misma evaluación dejando entrever aún más la diferencia de formación, y en donde hay casos que este resultado es utilizado en función de resaltar esta diferencia.

Como investigadoras nos permitimos mencionar que si bien hay contenidos mínimos obligatorios que los niños y niñas deben saber según el nivel que este cursando deberían existir otro tipo de pruebas que se pudiesen aplicar según la realidad y contexto donde estén insertos los niños y niñas y así poder obtener resultados realistas y que sirvan de punto de partida para las mejoras.

Incidente N°7	Entrevistados	Categorización	Categoría:
Dificultades para lograr aprendizajes integrales	Directivo –Colegio 1 Directivo –Colegio 2	Educación más personalizada Factores temporales en cuanto a la movilización de los estudiantes Participación de las familias	- Familia y su participación en la educación de los niños y niñas

Memo I7

En los últimos años la participación de las familias, de los padres y madres en la Educación ha sido tema de discusión, especialmente por tres razones: en primer lugar, por la relación encontrada, en algunas evaluaciones realizadas en la Educación Básica, entre la articulación familia y escuela y mejores aprendizajes en los niños y niñas; en segundo lugar, por el reconocimiento de las madres y padres como primeros educadores de sus hijos e hijas, demostrándose el impacto positivo que puede tener una educación temprana de calidad en el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, y en tercer lugar, porque la familia aparece como un espacio privilegiado para lograr una ampliación de la cobertura de la educación de la primera infancia.

Todos los niños y jóvenes, desde la enseñanza preescolar hasta la enseñanza media, necesitan ayuda de sus familias para que les vaya bien en la escuela o liceo. Por su parte, los padres y apoderados tienen diversas maneras de involucrarse en la educación de sus hijos.

¿Por qué se insiste en la inclusión de la familia en el ámbito escolar? Porque como ya es sabido y divulgado por muchos autores del ámbito educativo, los padres y madres son los primeros educadores de los niños y niñas y la escuela es la segunda quien es la encargada de fortalecer los aprendizajes entregados por los padres y madres, así es como podemos mencionar como investigadoras y según la opinión de las entrevistadas que la participación de los padres en la escuela mejora el rendimiento académico, la autoestima, el comportamiento y la asistencia a clases de los niños y niñas.

La educación sólo puede realizarse plenamente cuando la familia y la escuela trabajan juntas. La familia, como medio natural de desarrollo del hombre, y la escuela, como institución social encargada específicamente de educar deben cooperar en forma conjunta, a favor, siempre, de niños y jóvenes.

Memo I8

En relación a este último incidente y considerando las opiniones de las entrevistadas es que se puede mencionar que en nuestro país se han propuesto políticas educativas que buscan mejorar la calidad de los aprendizajes tanto académicos como formativos. Se reconoce la importancia de estimular el desarrollo personal, social y ético de los estudiantes, y fortalecer la calidad del clima de trabajo y de convivencia en los colegios.

El conjunto de políticas propone principios para un cambio en la forma tradicional de concebir la convivencia escolar y a los miembros de la comunidad escolar: más participación en un estilo de convivencia democrático; más comprensión de la necesidad de vivir entre diversos, todos iguales en dignidad, respetuosos de las diferencias; más atención al desarrollo personal y de la comunidad.

La generación de estas políticas nos muestra que la preocupación por brindar educación de calidad está muy vigente en nuestro país. Los esfuerzos concretos, sin embargo, han enfatizado el desarrollo de competencias intelectuales por sobre las competencias personales, sociales y éticas. El tema de la convivencia social escolar y la formación socio afectivo y ético han sido relegadas a segundo plano, e invisibilidades en su impacto en los logros académicos y en la calidad de vida de cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

La realidad psicosocial y cultural actual habla de problemas de convivencia, y de fuertes desafíos formativos que emergen del mundo moderno, y que requieren ser abordados también por la escuela. Los nuevos currículum escolares, como respuesta, incluyen a través de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos de las asignaturas, así como a través de los objetivos transversales, contenidos y habilidades que apuntan al desarrollo sociafectivo y ético.

Construcción de la Categoría Central.

Niños de EDP y Básica

Cuadro 3

Incidente N°1	Entrevistados	Categoría:
Ambiente Escolar (Dimensión Física, funcional y Temporal)	Niño(a)EDP1– Colegio 1	Confortabilidad física y emocional
	Niño(a) EDP 2 –Colegio 2	
	Niño (a) B1– Colegio 1	
	Niño(a) B2 –Colegio 2	

Incidente N°2	Entrevistados	Categoría:
Convivencia Escolar	Niño(a) EDP1–Colegio 1	Convivencia escolar.
	Niño(a) EDP –Colegio 2	
	Niño(a) B1– Colegio 1	
	Niño(a) B2–Colegio 2	

Incidente N°3	Entrevistados	Categoría:
Clima Escolar	Niño(a) EDP1–Colegio 1	Relación docente-estudiante
	Niño(a) EDP–Colegio 2	
	Niño(a) B1–Colegio 1	
	Niño(a) B2–Colegio 2	

Incidente N°4	Entrevistados	Categoría:
Procesos Educativos	Niño(a) EDP1–Colegio 1	Familia como agente educativo
	Niño(a) EDP2–Colegio 2	
	Niño(a) B1–Colegio 1	
	Niño(a) B2–Colegio 2	

Incidente N°5	Entrevistados	Categoría:
Motivación Escolar	Niño(a) EDP1–Colegio 1	Interés por el aprendizaje
	Niño(a) EDP2–Colegio 2	
	Niño(a) B1–Colegio 1	
	Niño(a) B2–Colegio 2	

Incidente N°6	Entrevistados	Categoría:
Evaluación Escolar Estandarizada	Niño(a) EDP1–Colegio 1	-Educación para la competitividad
	Niño(a) EDP2–Colegio 2	
	Niño(a) B1–Colegio 1	
	Niño(a) B2–Colegio 2	

Categorías Seleccionadas

Categoría: Confortabilidad física y emocional
Sub categorías -Factores que inciden en el aprendizaje (Dimensión física y funcional) -Dimensión temporal del ambiente
Categoría: Convivencia escolar, las mediaciones e interacciones entre pares y adultos.
Sub categorías: -Conflictos entre pares -Interrelaciones entre pares -Disciplina consensuada -Adulto mediador de situaciones de conflicto Relación positiva entre pares -Convivencia conflictiva entre pares

Categoría: Visiones e interacciones entre estudiantes y docentes.
Sub categorías: -Visión positiva del estudiante hacia el docente. -Relación negativa entre docente y educando -Visión positiva del estudiante hacia el docente.
Categoría: Incidencia de la familia versus el condicionamiento por el aprendizaje
Sub categoría: -Incidencia de la Familia en el Aprendizaje -Condicionamiento de la familia en el aprendizaje (premios y castigos)
Categoría: Motivación, participación e incidencia en el aprendizaje.
Sub categoría: -Motivación por aprender -Participación e incidencia de la familia en el Aprendizaje
Categoría: Educación para la competitividad mediante pruebas estandarizadas.
Sub categoría: -Pruebas estandarizadas - Valoración positiva del niño sobre las pruebas estandarizadas. -Medición estándar vista como algo en lo que hay q prepararse. (Pruebas estandarizadas)

Estudiantes de E. Media

Cuadro 3

Incidente 1	Entrevistados	Categoría
Ambiente y clima escolar	Estudiante 1 Colegio 1 Estudiante 2 Colegio 2	Relaciones interpersonales
Incidente 2	Entrevistados	Categoría
Ambiente dentro de la sala de clases	Estudiante 1 Colegio 1 Estudiante 2 Colegio 2	Relaciones interpersonales
Incidente 3	Entrevistados	Categoría
Clima dentro de la sala de clases	Estudiante 1 Colegio 1 Estudiante 2 Colegio 2	----------
Incidente 4	Entrevistados	Categoría
Docente como promotor de aprendizajes	Estudiante 1 Colegio 1 Estudiante 2 Colegio 2	Rol docente
Incidente 5	Entrevistados	Categoría
Aprendizajes de calidad	Estudiante 1 Colegio 1 Estudiante 2 Colegio 2	Rol docente
Incidente 6	Entrevistados	Categoría
Sugerencias	Estudiante 1 Colegio 1 Estudiante 2 Colegio 2	Prueba estandarizada

CATEGORÍAS SELECCIONADAS

Categoría: Relaciones de respeto y confianza
Sub categorías: Actualización de métodos de enseñanza
Categoría: Rol Docente
Sub categorías: Orientación profesional

Profesores de E. Básica y E. Media

Cuadro 3

Inc. 1	Ent.	Cat.
Ambiente y Clima Escolar	Profesor B1- Colegio 1 Profesor B2- Colegio 2 Profesor M1- Colegio 1 Profesor M2- Colegio 2	Confortabilidad
Inc. 2	Ent.	Cat.
Condiciones y acciones para un clima armónico	Profesor B1- Colegio 1 Profesor B2- Colegio 2 Profesor M1- Colegio 1	Convivencia escolar

	Profesor M2- Colegio 2	
Inc. 3	Ent.	Cat.
Estrategias para generar aprendizajes	Profesor B1- Colegio 1 Profesor B2- Colegio 2 Profesor M1- Colegio 1 Profesor M2- Colegio 2	Necesidad de Aprendizaje Significativo
Inc. 4	Ent.	Cat.
Proceso de aprendizaje y sus resultados	Profesor B1- Colegio 1 Profesor B2- Colegio 2 Profesor M1- Colegio 1 Profesor M2- Colegio 2	Competitividad Escolar
Inc. 5	Ent.	Cat.
Categorización de las escuelas por ranking	Profesor B1- Colegio 1 Profesor B2- Colegio 2 Profesor M1- Colegio 1 Profesor M2- Colegio 2	Educación de Mercado
Inc. 6	Ent.	Cat.
Propuesta docente de cambio	Profesor B1- Colegio 1 Profesor B2- Colegio 2 Profesor M1- Colegio 1 Profesor M2- Colegio 2	Innovación Curricular

Inc. 7	Ent.	Cat.
Políticas públicas de convivencia	Profesor B1- Colegio 1 Profesor B2- Colegio 2 Profesor M1- Colegio 1 Profesor M2- Colegio 2	Gestión institucional ineficiente.

Categorías seleccionadas

Categoría Inc 1: Confortabilidad
Sub categorías: • Factor relacional del ambiente
Categoría Inc 2: Convivencia de la Comunidad Escolar
Sub categorías: • Participación de la familia en el proceso educativo
Categoría Inc 3: Aprendizaje Significativo
Sub categorías: • Coherencia y pertinencia del proceso educativo
Categoría Inc 4: Competitividad Escolar
Sub categorías: • Medición para la competencia
Categoría Inc 5: Educación de Mercado

Sub categorías • Competencia Académica • Capital Humano
Categoría Inc 6: Innovación Curricular
Sub categorías: • Evaluación Auténtica
Categoría Inc 7: Marco legislativo poco flexible
Sub categorías: • Sello Institucional • Gestión Gubernamental

Educadoras de párvulos y técnicos

Cuadro 3

Incidente 1	Entrevistado	Categoría
Rol docente	Educadora 1	Mediador y cumplidor de objetivos.
	Educadora 2	

Incidente 2	Entrevistado	Categoría
Ambiente y clima	Educadora 1	Ambiente como favorecedor de aprendizajes; clima creado por las relaciones entre niños y niños.
	Educadora 2	

Incidente 3	Entrevistado	Categoría
Ambiente escolar (dimensión temporal y espacial)	Educadora 1	Ambiente flexible y variado de acuerdo al contexto.
	Educadora 2	

Incidente 4	Entrevistado	Categoría
Aprendizajes	Educadora 1	Aprendizajes adaptables al contexto.
	Educadora 2	

Incidente 5	Entrevistado	Categoría
Convivencia escolar	Educadora 1	Documento colectivo.
	Educadora 2	

Incidente 6	Entrevistado	Categoría
Evaluación estándar	Educadora 1	Procedimiento que no responde a los fines del nivel educativo.
	Educadora 2	

Codificación selectiva: Técnicos en atención de párvulos

Incidente 1	Entrevistado	Categoría
Ambiente y clima	Técnico en atención de párvulos 1	Factores educativos externos.
	Técnico en atención de párvulos 2	

Incidente 2	Entrevistado	Categoría
Clima escolar y aprendizaje	Técnico en atención de párvulos 1	Educación bancaria
	Técnico en atención de párvulos 2	

Incidente 3	Entrevistado	Categoría
Ambiente escolar (dimensión temporal y espacial)	Técnico en atención de párvulos 1	Aspectos contextualizados.
	Técnico en atención de párvulos 2	

Incidente 4	Entrevistado	Categoría
Aprendizajes	Técnico en atención de párvulos 1	Enseñanza bancaria
	Técnico en atención de párvulos 2	

Incidente 5	Entrevistado	Categoría
Convivencia escolar.	Técnico en atención de párvulos 1	Convivencia como realidad empírica.
	Técnico en atención de párvulos 2	

Incidente	Entrevistado	Categoría
Evaluación estándar.	Técnico en atención de párvulos 1	Procedimiento contextualizado.
	Técnico en atención de párvulos 2	

Categorías seleccionadas: Educadoras de Párvulos

Categorías	Subcategorías
Mediador y cumplidor de objetivo	- Alcance de objetivos. - Modelo a seguir. - Andamiaje del aprendizaje. - Niño/a como protagonista del aprendizaje.
Ambiente como favorecedor de aprendizajes; clima creado por las relaciones	- Confusión de términos. - Motivación frente al aprendizaje. - Ambiente escolarizado favorecedor de aprendizajes.

entre niños y niños.	- Establecimiento inclusivo no asegura un ambiente propicio.
Ambiente flexible y variado de acuerdo al contexto	- Autonomía frente a la organización del tiempo. - Dimensión espacial condicionada a las oportunidades. - Rutina interrumpida por situaciones de necesidad básica. - Jornadas deben tener intencionalidad.
Aprendizajes adaptables al contexto	- Bases curriculares como lineamientos descontextualizados. - Trabajos de necesidades asistenciales que predisponen al niño al proceso de aprendizaje.
Documento colectivo	- Ausencia de cobertura e información. - Poca claridad respecto a una definición concreta. - Concepción de un documento flexible que integra a toda la comunidad educativa.
Procedimiento que no responde a los fines del nivel educativo.	- Complejo frente al nivel educativo evaluado. - Evaluación que detallaría las competencias en función del ingreso a primero básico. - Poco efectivo. - Se convierte en posibilidad de supervisión. - Entregaría un conocimiento de la realidad educativa.

Categorías seleccionadas: Técnicos en atención de párvulos

Categorías	Subcategorías
Factores educativos externos	- Influye en las relaciones interpersonales de los estudiantes. - Ambiente condicionado por el espacio físico - Distractores que entorpecen el aprendizaje.
Educación bancaria	- Clima escolar condicionado por la concentración - Asociación del clima con concentración y silencio.
Aspectos contextualizados	- Ambiente flexible dentro del contexto inmediato. - Jornada excesiva para las características de los niños. - Ausencia de recursos.
Enseñanza bancaria	- Trabajo enfocado a los aprendizajes esperados expuestos en los documentos oficiales. - Sobresale la enseñanza frente al aprendizaje.
Convivencia como realidad empírica	- Trabajo activo y contextualizado
Procedimiento contextualizado	- Procedimiento estándar como proceso de selección. - Proceso necesariamente lúdico.

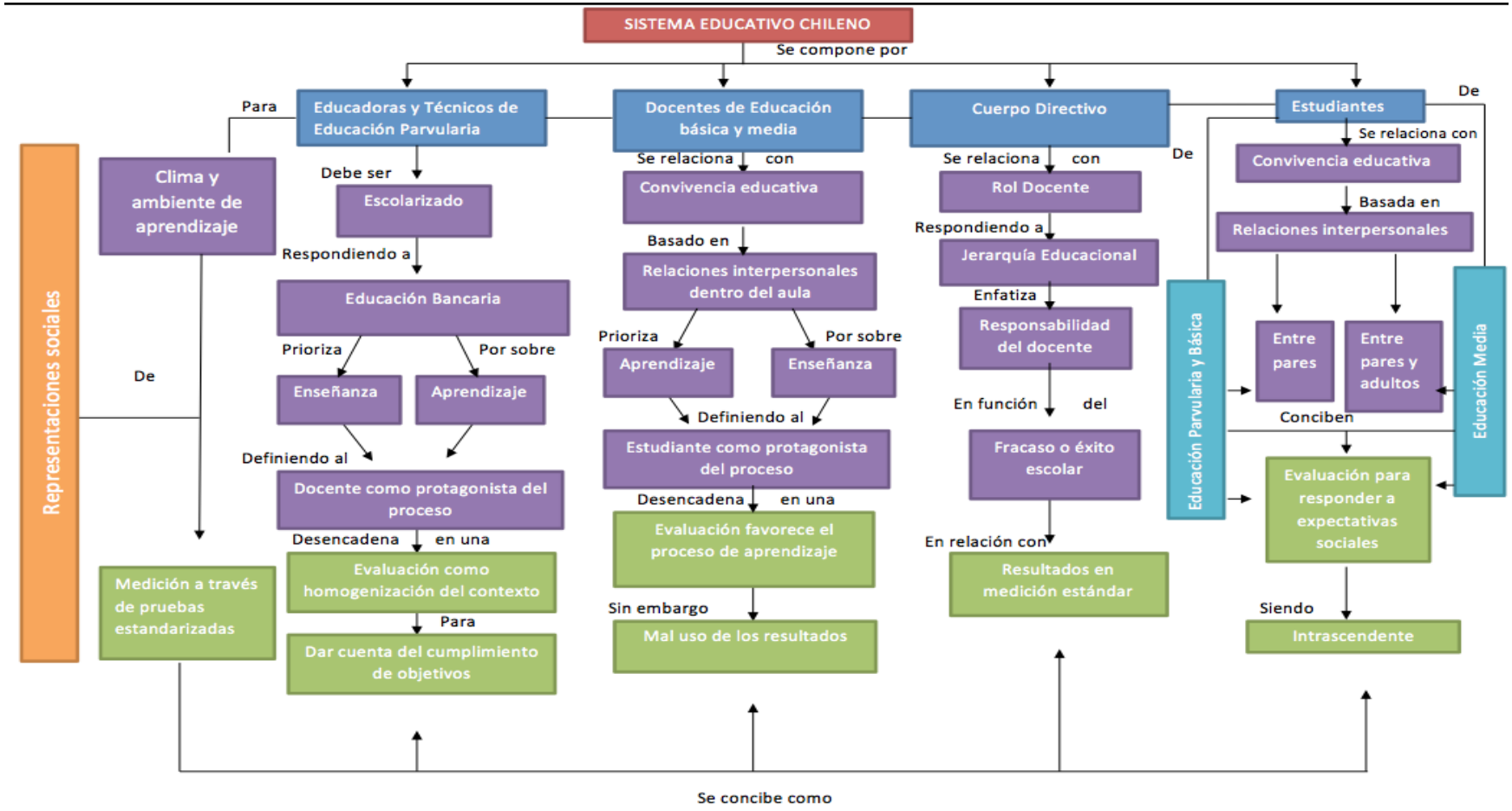
Cuerpo directivo

Cuadro 3

Inc 1	Ent.	Cat
Opinión respecto al ambiente de aprendizaje	Directivo 1 y 2	Valorización de los espacios
Inc 2	Ent.	Cat.
Opinión respecto clima dentro del aula	Directivo 1 y 2	Rol docente
Inc 3	Ent.	Cat.
Influencia del clima y ambiente de aula en los aprendizajes de los niños y niñas del establecimiento	Directivo 1 y 2	Ambientes enriquecedores
Inc 4	Ent.	Cat.
Condiciones y acciones para un clima y ambiente propicio para el aprendizaje	Directivo 1 y 2	Acciones que condicionan el proceso de enseñanza aprendizaje
Inc 5	Ent.	Cat.

Opinión sobre el proceso de aprendizaje y los resultados medibles.	Directivo 1 y 2	Incidencia de las relaciones interpersonales en los resultados de las pruebas estandarizadas
Inc 6	Ent.	Cat.
Nivel de importancia de las pruebas estandarizadas	Directivo 1 y 2	Proceso de aplicación de pruebas estandarizadas
Inc 7	Ent.	Cat.
Dificultades para lograr aprendizajes integrales	Directivo 1 y 2	Familia y su participación en la educación de los niños y niñas
Inc 8	Ent.	Cat.
Opinión de las políticas públicas sobre convivencia escolar	Directivo 1 y 2	Políticas publicas

IV.II Discusión



A partir de las categorías centrales de cada grupo de sujetos entrevistados, se puede señalar en primer lugar, que se encuentran ejes centralizadores entre cada uno de ellos tales como, la convivencia educativa y rol docente, los cuales son pieza clave en dar respuesta a las representaciones sociales que tienen los sujetos acerca del clima y el ambiente de aprendizaje dentro de la institución educativa, que se genera a raíz de la medición del conocimiento a través de la aplicación de pruebas estandarizadas en los distintos niveles educativos del sistema escolar chileno (exceptuando Educación Parvularia donde estas no se aplican).

Es así como se encuentran coincidencias y discrepancias entre unos y otros, como por ejemplo los siguientes.

Tanto profesores de Educación Básica y Media, como los estudiantes, apuntan a la importancia que tiene la convivencia educativa en el sentido de las relaciones interpersonales que se dan dentro y fuera del aula, es decir, durante toda la jornada escolar. Estas relaciones pueden verse afectadas por las situaciones de estrés académico que genera la aplicación de pruebas estandarizadas, y a su vez, viéndose afectado el proceso de aprendizaje significativo de los niños, niñas y adolescentes.

Esto debido a que los estudiantes se ven obligados a ocupar la mayor parte de su tiempo dentro y fuera de la escuela, preparándose para rendir una determinada prueba estandarizada, teniendo que dejar de lado actividades que son propias del desarrollo integral de cada sujeto en determinada edad, centrándose la educación sólo en determinadas áreas del conocimiento como son las competencias lingüísticas y lógico matemáticas.

Otra consecuencia de esto, es la generación de competitividad académica tanto entre establecimientos educacionales, docentes y estudiantes por conseguir buenos resultados y los respectivos beneficios tanto económicos como de prestigio social que esto conlleva.

Por otro lado tanto Educadoras de párvulos, Técnicos en Atención de párvulos y el cuerpo directivo de los establecimientos, coinciden en la opinión acerca de la importancia que tiene el rol docente en el fracaso o éxito de los resultados del proceso educativo, medido a

través de pruebas estándar, otorgándole un rol protagónico al docente por sobre los estudiantes en la construcción de estos aprendizajes.

Además conciben la educación con un sentido bancario, en donde prima la enseñanza por sobre el aprendizaje, respondiendo a estructuras que no se pueden modificar, sin considerar la diversidad de los contextos que se dan en los distintos establecimientos.

Otra coincidencia encontrada entre estudiantes, profesores de ed. Básica y Media, y Educadoras y técnicos, es la importancia que se le otorga a la participación familiar dentro del proceso de aprendizaje, principalmente como apoyo a la labor docente y guía valórica del estudiante.

Sin embargo, en la práctica la familia adquiere un nivel informativo y colaborativo de participación, más que considerarse a sí misma como un agente educativo, delegando esta responsabilidad en su totalidad a los profesores.

En cuanto a las discrepancias entre los grupos de los docentes y estudiantes, encontramos la visión que se tiene acerca de la evaluación. Por un lado, los docentes conciben la evaluación como un pilar fundamental del proceso de aprendizaje, sin embargo en sus prácticas cotidianas, existen inconsistencias respecto a sus discursos puesto que de todos modos se someten a un sistema donde los resultados son utilizados para fines competitivos y no para establecer mejoras en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por lo tanto se otorga una mayor importancia a las pruebas que miden contenidos conceptuales, como los son el SIMCE y la PSU, por sobre otros tipos de medición formativa o sumativa que apunten a la integralidad total del estudiante abarcando no sólo contenidos conceptuales sino también, procedimentales y actitudinales.

Por otro lado, los estudiantes ven la evaluación como un medio para responder a las expectativas sociales, tanto de las familias y de la escuela, que consideran las mediciones estándar como el único parámetro por el cual deben regirse para lograr el éxito, sin considerar sus propios intereses y realidades en las cuales están insertos(as).

De este modo, se visualiza una incongruencia de discursos entre estudiantes y docentes, en cuanto a la importancia otorgada a la evaluación, lo que evidencia una falencia del proceso de aprendizaje que se genera dentro del aula y con toda la comunidad educativa, donde existe un paralelo entre lo que se quiere transmitir por parte del discurso de los docentes y lo que realmente se les transmite a los estudiantes y cómo es recibido por éstos.

De este modo podemos observar que existe una incoherencia entre el discurso y la práctica de los sujetos de esta investigación, confundiéndose así el deber ser con el hacer.

IV.III CONCLUSIONES

A partir de las categorías construidas para cada grupo de sujetos entrevistados, se puede establecer una categoría central que es la Convivencia educativa, teniendo ésta un rol principal dentro del proceso educativo y dentro del ambiente y el clima de aprendizaje que se genera dentro del aula, pudiendo ser favorecida o afectada por la medición del conocimiento a través de pruebas estandarizadas. Todo esto, debido a que el modo en que son aplicadas, generan distintas situaciones de estrés tanto para los estudiantes como para los docentes, debido a que deben someterse a un sistema competitivo, donde quien obtiene los mejores resultados en las evaluaciones, adquiere mayor prestigio académico y beneficio económico, visualizado en los establecimientos emblemáticos o con excelencia académica los cuales son beneficiados con incentivos monetarios por parte del Estado, lo que a su vez, genera que las familias prefieran este tipo de establecimientos que se supone les asegurarán la calidad educativa a sus hijos e hijas y por ende el éxito académico reflejado en los resultados.

Con respecto a la convivencia educativa entre los estudiantes podemos encontrar los siguientes discursos:

"Son los compañeros cuando los saludo. Uno se llama el nn1 y el otro nn2."

"El patio, jugar a la pelota, voy al arco con ellos, les doy pase" (Niño de Ed. Parvularia)

Dicho discurso hace referencia a lo que más les gusta de sus establecimientos, otorgándole más importancia a las relaciones lúdicas con sus pares durante la jornada escolar, más que a cualquier otro factor. Esto hace notar que para estos estudiantes el juego forma parte importante de su desarrollo psicosocial y afectivo, ya que a través de actividades lúdicas pueden relacionarse con otros.

“Juegan todos juntos, algunas veces peleamos por el arco, tenemos guantes que llevamos para que seamos arqueros y yo un día llevé unos y fui arquero y ahí pude ser arquero, pero cuando está nn6 él sólo quiere ser arquero y dice yo quiero ser arquero, los demás váyanse; él sólo quiero ser solo”. (Niño de Ed. Parvularia)

Dicho discurso menciona los distintos conflictos relacionales que se dan durante la estadía de los niños en la escuela, a los cuales ellos le otorgan una máxima importancia, ya que el factor relacional está presente en cada una de sus actividades con sus pares y forma parte de la convivencia educativa.

Los niños(as) se refieren a la convivencia con la afinidad que tienen con sus pares, mencionando diversos conflictos que presentan dentro de la jornada diaria, donde determinan si ese tipo de relación es positiva o negativa, y la forma en que se resuelven estos conflictos, ya sea entre pares o con la intervención de un agente educativo que tenga un rol mediador. Definiendo la convivencia a través de la afinidad que tienen unos con otros, en relación a sus caracteres, intereses en común etc. La mayoría en general mencionan llevarse bien con sus compañeros, tienen claro con quienes tienen una relación más cercana o de amistad.

“los profesores lo resuelven en la sala”

“a mí nunca jamás, desde kínder hasta segundo nunca me han hecho eso, es decir nunca me han resolvido las peleas con la profesora. De kínder hasta segundo, yo creo que el próximo año si me van a resolver” (Niño de Ed. Básica)

También hacen referencia al rol de sus docentes como mediador de situaciones de conflicto, otorgándoles en cierta medida una garantía, si el conflicto pasa a condiciones más graves, al llegar a su sala la situación podría tener un fin positivo, aunque en ocasiones, mencionan los entrevistados, se han tenido que defender repeliendo de alguna forma, por lo general, a través de conversaciones para establecer acuerdos con sus compañeros(as).

“Sí me gusta pero sólo con, no con todos en el colegio, o sea con algunos profesores es buena y con otros no es muy muy buena… porque hay algunos profesores que a mí parecer no deberían ser profesores, porque no saben hacer clases”. (Estudiante de Educación Media)

“Creo que en gran parte es bueno, o sea porque no se ven peleas, no se ven conflictos ni con los profesores, se ve el respeto, la confianza que se va creando desde que uno va en básica”. (Estudiante de Educación Media)

“Con algunos profesores cambia, con algunos es bueno o con otros no muy buena, porque no todos tenemos la misma conexión con el profesor, porque algunos le cae mejor este, y a otros, otros”. (Estudiantes de Ed. Media)

Por su parte los estudiantes de Ed. Media enfocan sus discursos hacia el rol docente, mostrando una postura crítica respecto de cómo incide éste dentro del proceso educativo, señalando; para que exista un buen clima dentro del aula las relaciones entre ambos sujetos deben ser dentro del marco del respeto y la confianza. “

A su vez, hacen mención al factor temporal y su respectiva organización, influyendo en el contexto educativo en el que están inmersos.

Esto se debe a que el centro educativo es el espacio para la vivencia de la democracia, que no se limita a ser sólo un escenario para el diálogo de saberes, sino que también actúa como un espacio para el intercambio de intereses entre pares y entre adultos y estudiantes, en donde es escasa este tipo de relación según lo mencionando con anterioridad, lo que no significa que sea menos importante.

Orientado en la perspectiva de Nota (1993-1999) , De Zubiria señala cómo el ambiente de aprendizaje que promueve y privilegia un tipo de relación entre el alumno , el maestro , el saber y el contexto , a partir de la estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las cuales estarán determinadas por la reflexión que realice el docente sobre las formas de aprender, las condiciones del aprendizaje , las características del

aprendiz, la secuenciación de los contenidos (declarativos, procedimentales y actitudinales), la intencionalidad del acto educativo, los criterios evaluativos y los resultados de este proceso indagativo determinarán las metodología a utilizar.

Con respecto a la convivencia educativa entre los profesores (Educación Básica-Educación Media) su discurso es bastante similar al de los estudiantes, puesto que también su énfasis está en las relaciones interpersonales, el rol docente y la conexión que se genera entre ellos(as).

"por mi parte me preocupo de escuchar a los niños, de que éstos puedan darse cuenta de la importancia que tiene el saber comunicarse" (Profesor Ed. Básica).

"para mí un buen aprendizaje se logra con dos cosas: disciplina y respeto. Uno tiene que ser cercana a los niños, escucharlos, darles la confianza de atreverse a preguntar, a expresarse, pero a la vez, saber establecer los límites" (Profesor Ed. Básica).

"que ellos sepan que tienen la confianza y apoyo para aprender, pero que a la vez sepan hasta dónde llegar, cuáles son los límites que se establecen y que puedan darse cuenta ellos mismos, cuáles son las consecuencias de sus acciones" (Profesor Ed. Básica).

Acá los profesores señalan las importancia de escuchar al educando, de conocer sus inquietudes, intereses, para que así se sientan confiados y seguros de sí mismos, siempre todo bajo el alero del respeto y una convivencia sana, para la adquisición de mayores aprendizajes, que le sirvan no sólo académicamente, sino que en su vida personal. Como señala de la Herrán (2003), la tarea profesional docente conlleva condicionamiento afecto cognitivo de los más variados tipos: personales, conceptuales, de procedimientos, actitudinales, normativos, etc., que matizan toda clase de contenidos mentales y, por ende la comunicación con los alumnos y los compañeros del equipo docente o educativo. Un/a maestro/a pretende liberarse interiormente de ellos, y no tiene miedo a esa libertad.

“hacerles ver que el profesor es quien tiene de alguna forma un grado de autoridad dentro de la sala” (Profesor Ed. Básica).

“yo creo que es importante que ellos sepan que tú estás ahí para ayudarlos, para entregarles herramientas que le servirán para desenvolverse” (Profesor Ed. Básica).

“tiene que ver con establecer las normas, pero entre, entre todos, no que el profesor llegue y le diga: mira éstas son las reglas. Tení que cumplirlas, sino que llegai a establecerlas entre ambos, o sea, entre ambas partes” (Profesor Ed. Básica).

“la idea es fomentar un poco el autocontrol y ahí yo creo que es mucho más fácil que imponerle algo, porque los chiquillos ya no están en esa parada de agachar el moño frente a cualquier cosa” (Profesor Ed. Media)

“hay que empezar a ceder, a negociar un poco, entonces yo encuentro que igual es bueno ya que de alguna manera se democratiza la escuela al integrarlos a ellos en el establecimiento de las reglas” (Profesor Ed. Básica).

“primero, el respeto entre todos los integrantes: entre alumnos, alumnos con profesor, profesor con alumnos. Y demás integrantes de la comunidad, que pueden hacer cosas, que pueden interferir en ese respecto” (Profesor Ed. Básica).

La consideración del otro como sujeto sensible y social, que debe ser tratado como igual, respetado en su persona y que para que exista una convivencia positiva con el otro debe existir una actitud de respeto entre ambos.

Ambas concepciones no se alejan de lo que en Chile comprenden las bases de la educación, donde se plantea la convivencia escolar sana como fundamental dentro de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje. Así lo expone El Marco para la buena enseñanza (2008) que señala que los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y

mantienen normas constructivas de comportamiento. Así también Contribuiría en este sentido la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, compartir y aprender. Dentro de un proceso de enseñanza- aprendizaje el compartir con los demás agentes en interacción resulta fundamental, para el logro o no de un aprendizaje significativo en los educandos, tal y cual lo expresan ambas docentes. Al indagar, compartir y aprender, se crea un espacio de enseñanza, donde dos personas se relacionan entre sí (docente-estudiante) y comparten sus conocimientos, opiniones, ideas, etc. Favoreciendo de esta manera el proceso de enseñanza – aprendizaje eficaz.

La Política de Convivencia Escolar del Ministerio de educación, no hace más que reafirmar esta idea, pues señala que la convivencia no se refiere solo a espacios de esparcimiento, sino que es parte medular del acto educativo, que se relaciona con el aprendizaje y la formación de la ciudadanía. Es así como entre sus publicaciones el MINEDUC señala "la experiencia nos permite afirmar la relación que existe entre calidad de convivencia y calidad de aprendizajes. Es así que el gran objetivo de lograr una buena calidad de convivencia va a incidir significativamente en la calidad de vida personal y común de los estudiantes, va a ser un factor de primera importancia en la formación para la ciudadanía y va a favorecer las instancias de aprendizaje cognitivo, mejorando logros y resultados." (MINEDUC 2005, p.185).

Es considerado fundamental generar disposición para el aprendizaje en los estudiantes, considerando a éste como un ser activo y donde toma principalmente relevancia lo mencionado anteriormente como convivencia sana entre los sujetos en interacción, basada en el respeto mutuo, se considera así que para que un proceso educativo sea efectivo es fundamental la preocupación por lo valórico, siendo esta la base para todo lo demás.

Como se ha visto tanto para docentes como para estudiantes, es trascendental la generación de un clima de aprendizaje basado en el respeto y las interacciones positivas entre todos los actores del proceso educativo. Sin embargo, ellos mismos señalan que frente a la aplicación de pruebas estándar, si pierde el foco de interacciones y los espacios para

desenvolverse en aéreas del desarrollo integral de los estudiantes, viéndose obligados a enfocarse solamente en las áreas temáticas que estas pruebas abarcan.

Entonces, el problema principal radica en la gestión en relación a la elaboración y aplicación de las pruebas estándar por parte del sistema educativo donde no incorporan aspectos fundamentales del desarrollo y proceso formativo de los educandos, sin considerar el contexto ni las distintas realidades existentes en los centros educativos; en consecuencia tanto profesores como estudiantes, se ven sometidos a una extenuante competencia entre unos y otros por conseguir buenos resultados y beneficios que estos conllevan y también para responder con esto los estándares y expectativas sociales. Viéndose afectada con ello la convivencia escolar al producirse situaciones de gran estrés que a su vez pueden ocasionar conflictos entre los distintos actores y también entre las distintas instituciones educativas. Por otro lado, podría generar situaciones de segregación escolar lo que podría afectar directamente la autoestima de los estudiantes y por tanto la motivación por aprender al sentirse incapaz de lograr el éxito educativo impuesto a través de los estándares de estas pruebas.

Con respecto a las Educadoras de Párvulos y Técnicos a diferencia de los docentes de Ed. básica e incluso de sus propios estudiantes ellas no hacen alusión alguna en sus discursos a la importancia o no de las interacciones positivas dentro del aula, tanto entre niños y niñas, como entre niños y docentes, manteniendo una postura de enseñanza basada en la educación bancaria, donde se prioriza la enseñanza sobre el aprendizaje, otorgando al docente un rol protagonista sin considerar las características e intereses de los propios niños(as). Para ellas un buen ambiente se traduce en una estructura de comportamiento fija, disciplinada donde mientras los niños no rompan estos esquemas, su labor docente estará siendo cumplida; asumiendo así los objetivos impuestos por el establecimiento como un todo y único parámetro de éxito o fracaso escolar.

“ principalmente en los niveles iniciales como nosotros, pre básica y .Ósea pre kínder y kínder… y hay niños que incluso no traen hábitos, ni de trabajo, ni higiénicos, ni de convivencia…entonces hay que fomentar eso primero para después trabajar aprendizajes y a ver contenidos…si un niño ni siquiera sabe expresarse de buena manera y tener buenos

modales, de una expresión fluida… difícilmente tú le puedes exigir que aprenda contenidos y otras cosas", "de los aprendizajes y sus características… (Educadora de párvulos)

Tal como se expone en el discurso anterior, si bien se hace alusión a trabajar en temas de convivencia, sólo se enfoca al cumplimiento de normas básicas, establecidas por el adulto donde no existe participación del estudiante.

Con respecto al cuerpo directivo se establece lo siguiente:

(…) "Que se sientan contenidos, en un ambiente de cariño, de confianza y por sobre todo, que tanto los niños y sus familias se sientan acompañados y queridos mientras sean parte de la comunidad escolar (…)" /Miembro del cuerpo directivo

(…) "entonces se visualiza una clase interactiva, bien trabajada, los niños participando, un clima yo diría que favorable (…)"/Miembro del cuerpo directivo

(…) "donde ellos se puedan desarrollar, sillas cómodas para ellos, una profesora que realmente sea afectuosa, que dé los tiempos para la atención de todos los niños, de los niños con necesidades educativas especiales, en definitiva un clima favorable y una atención un poquito más personalizada (…)"/Miembro del cuerpo directivo

(…) "si los niños no se sienten contenidos, apoyados y contentos, difícil van a aprender. Pero un niño que ha sido acompañado (…)" /Miembro del cuerpo directivo

A través del discurso de los miembros del cuerpo directivo se puede desprender que ellos observan los espacios que hay dentro de su establecimiento y las relaciones que se van dando dentro de él, sin embargo, las interacciones que se dan dentro del aula, las actividades que se realizan, los tiempos para aplicar actividades, evaluaciones, las estrategias utilizadas para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje y las condiciones del aprendizaje, no son vistos de forma directa por los directivos o administrativos, más bien son los profesores quienes tienen la relación más directa con todas esas acciones que dan pie a un ambiente y

clima de aula por completo. Es decir, los directivos delegan una responsabilidad total al docente respecto de la generación y mantenimiento de un buen ambiente de aprendizaje y clima escolar, por lo tanto la labor del cuerpo directivo se remite netamente a la gestión de espacios físicos, mantención del mobiliario y estructuras escolares que permitan el desarrollo normal de las actividades dentro del establecimiento. Es por ello que cobra importancia la dimensión estructural o física del ambiente, que de alguna forma condicionaría el factor relacional y por ende se desarrollarían mejor los aprendizajes y con ello se fortalece el rol del docente.

Se entiende entonces desde sus discursos que, para llegar a lograr aprendizajes efectivos y de calidad es necesario que exista un clima de respeto, de escucha, de retroalimentación entre docente – estudiante y esto es el pilar fundamental en los procesos de enseñanza – aprendizaje, siendo este proceso como se menciona en el capítulo II de la presente investigación la vía mediadora esencial para la creación de condiciones para la construcción y apropiación de habilidades, conocimientos, normas y valores, se habla de apropiación ya que la persona cuenta con conocimientos que adquiere desde sus propias experiencias de vida, gracias a esto modifica según sus necesidades toda la información recibida apropiándose de esta nueva información.

Sin embargo no se hace mención al trabajo que se debe realizar con el cuerpo docente respecto al factor relacional entre estos, dejando de lado el trabajo colaborativo ya que desde su jerarquía, el cuerpo directivo solo se remite a cumplir funciones de supervisión y fiscalización no generando soluciones y/o capacitaciones para los docentes en temas relativos ya sea a lo académico como al área socio afectiva de los adultos que hay dentro del aula y que deben estar preparados tanto física y psicológicamente para afrontar los procesos educativos.

Es por ello entonces que la convivencia educativa se define como categoría central ya que se reflejada de alguna u otra forma en los distintos discursos expuestos por los sujetos de investigación como condicionante del clima y del ambiente de aprendizaje.

En lo que respecta al tema de la evaluación educativa los distintos sujetos lo abordan de la siguiente manera, teniendo distintas visiones o representaciones sociales acerca de esta.

(…) "Sí, es una prueba para evaluar lo aprendido más que las normales (...)"

(…) "Le entregan el resultado el otro curso, para medir lo aprendido mucho más (…)"

(…) "Si, en el SIMCE me hicieron mucho lenguaje, no me hicieron nada más, era fácil, al pobre n2 le tocaron 19 páginas y a mí 15. Eran de colores y venían en una bolsita y eran mucho más grandes, eran de este porte hasta acá (…)

(…) "Todos quieren estudiar para dar una buena PSU (…)".

Al analizar los discursos de los estudiantes se extrae que la evaluación es vista como un medio para responder a las expectativas sociales tanto de la familia, el sistema educativo y los establecimientos educacionales donde están insertos y no como un medio para mejorar, aprender o retroalimentar su proceso educativo, lo que no está tan alejado de la realidad pues, es lo que ellos ven en la práctica, donde cada establecimiento se sumerge en una competencia por la obtención de buenos resultados para así obtener mejor prestigio social, y con ello mejorar la calidad, referida sólo a resultados o cantidades, reflejada en puntajes SIMCE y PSU, alejado de la realidad de los estudiantes inmersos en ellos.

Con respecto a la evaluación estandarizada se considera que la libre circulación de la información sobre los resultados de las mediciones, expone a vergüenza pública y sanciones por parte del ministerio de educación a los establecimientos educacionales con bajos resultados, por lo que deberían sentirse obligados a mejorar mediante un proceso conocido como "rendición de cuentas", lo que es contradictorio con respecto a cómo aprendemos los seres humanos. Esto puede verse reflejado en lo que dicen los niños de Educación Básica con respecto a la rendición de pruebas SIMCE donde señalan que estas sirven para medir lo aprendido y compararse con otros.

Si bien es importante medir y comparar los resultados obtenidos en estas pruebas, el verdadero fin no es este, sino que lograr una retroalimentación a partir de ellos para mejorar el proceso educativo, lo que claramente no se realiza.

Se puede dilucidar también que esta visión que poseen los estudiantes puede estar siendo condicionada a que estas evaluaciones estandarizadas sólo abarcan algunas áreas académicas que son socialmente más valoradas por su gran contenido conceptual, dejándose de lado otras áreas de desarrollo del sujeto que quizás pueden ser más significativas para ellos. Por ejemplo áreas en que los estudiantes se pueden destacar y que responden a los distintos tipos de inteligencias existentes, como lo son las artes integradas, la kinestésica corporal, entre otras que no son abordadas en este tipo de evaluaciones estándar. Por lo tanto carecen de significatividad para los estudiantes.

En el caso del estudiante M1- Colegio 1 afirmó que finalmente "todos quieren estudiar para dar una buena PSU", lo que hace preguntarse: ¿El proceso educativo en enseñanza media debe estar condicionado a sacar un buen puntaje PSU? Parece ser una necesidad demostrar que todos los años de estudio deben verse reflejados en una prueba estandarizada, y precisamente eso es lo que pasa en Chile.

Con respecto a la evaluación (prueba estandarizada) y sus resultados los profesores (Educación Básica-Educación Media) señalan elementos similares, entre los cuales destacan:

"me parece horrible que esto se transforme en una competitividad enorme, donde se pierde lo que realmente importa y se sobrepone lo económico, el negocio. Donde los niños son lo que menos importan, donde se obtienen y valoran resultados, pero luego éstos no se utilizan para mejorar la calidad, sino para todo este tema de los ranking y obtener más matriculas" (Profesor(a) Educación Básica).

"me pasa lo mismo que con la… con las otras cosas que siento que no corresponden porque dejan cosas fuera, que a la hora de tú enseñar son sumamente importantes" (Profesor(a) Educación Básica).

"yo encuentro que es negativo, porque yo no saco nada con clasificar algo si no vai, no va a haber una ayuda real a los que están descendidos, o sea, más allá de ponerles un timbre de decir este es bueno, este es malo, no, no sé cuál es la funcionalidad de las pruebas, creo que es

un puro negocio no más, gasta mucha plata, se invierten muchas lucas, y por eso nunca, es un sistema que no se va a acabar" (Profesor(a) Educación Media).

Según el programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (1999), menciona que una prueba estandarizada es cualquier examen que se administra y califica siguiendo un procedimiento estándar predeterminado. En el cual existen dos tipos principales de pruebas estandarizadas, las cuales son: las de aptitud y las pruebas de logro. Las de aptitud predicen cuán bien probablemente los estudiantes se desempeñarán en algún espacio o nivel educativo subsiguiente, para este tipo de prueba, a nivel nacional se realiza la denominada Prueba de Selección Universitaria, la cual perdería el enfoque de lo que significa una prueba estandarizada, ya que ésta no busca evaluar aptitudes, sino que medir los conocimientos de los estudiantes, es por esto, que se ha convertido primero en una especie de "colador" para ingresar a la educación superior, y por otro lado, en una competencia, ya que las instituciones tradicionales consideran como primera opción a los estudiantes con mejores puntajes, y obligan a los estudiantes de menor puntaje a matricularse en universidades privadas, las cuales significan un gasto monetario importante, por lo que muchos deben endeudarse de por vida para poder estudiar, siendo un negocio rentable para las instituciones privadas. Y por otro lado tenemos la prueba SIMCE, la cual tiene por objetivo dar a conocer los logros de aprendizaje alcanzados por los estudiantes de los distintos niveles educativos (Enseñanza Básica y Media), sus fortalezas y debilidades y generar una reflexión a partir de ello, en busca de mejorar las estrategias de enseñanza y junto con ello los aprendizajes.

La Prueba de Selección Universitaria se comenzó a implementar el año 2003, reemplazando a la Prueba de Aptitud Académica (PAA), la diferencia principal radica en que la antigua PAA buscaba evaluar aptitudes y/o habilidades, en cambio la PSU busca medir los conocimientos conceptuales que poseen los estudiantes. Dicho esto, es que se pierde la individualidad de los educandos, es decir, se homogeniza la educación, y la PSU al ser una prueba de selección múltiple coarta la posibilidad de desenvolverse en otras áreas a los alumnos, es decir, no les permite demostrar su capacidad de redacción, e interpretación de algún texto, sus habilidades lingüísticas, entre otros. Siendo que la educación en sus diferentes

niveles trabaja con diversas metodologías de enseñanza, distintos tipos de evaluación, lo que no es coherente con lo que se evalúa en las pruebas estandarizadas.

Por otra parte están las diferencias socioeconómicas que han demostrado los resultados de la PSU a lo largo del tiempo, donde existe una brecha clara entre tipos de establecimiento según forma de financiamiento, es decir, no se enseña lo mismo en un particular pagado, en un particular subvencionado, ni en un municipal, lo que indica una desigualdad de oportunidades. Actualmente la PSU es la única vía para ingresar a la universidad, lo que provoca en los estudiantes un estado de estrés, de ansiedad, al momento de acercarse el momento para rendir la PSU, como señala una profesora de Educación Media, los estudiantes tienen esa sensación de "jugarse la vida" en dicha prueba, lo que no es mentalmente saludable para nadie. Es entonces un tema realmente preocupante, porque dicha prueba estaría determinando el futuro de una persona.

Por otro lado si bien el SIMCE no define quien continua o no al siguiente nivel, pero sí constituye un estado de estrés para los docentes y cuerpo directivo de los establecimientos, ya que la competencia por resaltar entre las instituciones ha convertido el marco curricular en un "preparar para" rendir SIMCE, lo que pierde todo fundamento de la verdadera educación, como lo indica la UNESCO como pilares esenciales de toda educación; aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a aprender, Delors, J. (1996.): "Los cuatro pilares de la educación" Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

Los sujetos investigados concuerdan que el fin de las pruebas es el que debe mejorar, como todo tipo de evaluación debe ser un medio para enriquecer los aprendizajes de los estudiantes, éstas deben ser pertinentes para cada grupo de personas evaluadas, es decir, no homogenizado, ni utilizado para fines lucrativos.

Los entrevistados demuestran a través de su discurso, cierta resignación con el tema de las pruebas estandarizadas utilizadas en el sistema educativo nacional chileno, ya que consideran que cuando hay negocio (dinero) de por medio, es algo prácticamente imposible de reivindicar, lo que refleja que su quehacer pedagógico, está en hacer lo mejor que se pueda.

Es por esto que el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes pasa a un segundo plano, y el rol que debiese cumplir la evaluación en todo proceso educativo, pierde el poder de mejorar la calidad de la educación.

Si bien la evaluación juega un rol de medir, ésta es a partir de criterios y/o fines establecidos, como mejorar la calidad de los aprendizajes, pues lo que importa acá es que todos los estudiantes aprendan. La evaluación debe estar integrada a lo largo de todo el proceso de enseñanza- aprendizaje, así constituye una actividad formadora que permite regular los aprendizajes (comprenderlos, retroalimentarlos y mejorar los procesos que se involucran en ellos), (Educar Chile, 2014)

Por otra parte una verdadera evaluación, mayormente conocida como evaluación auténtica, utiliza el error como una oportunidad de aprendizaje, y no como un castigo, aunque debemos considerar el actual cambio realizado en la PSU, donde ya no se restan respuestas buenas por las malas que obtenga el estudiante. Pero si se considera un castigo, lo que sucede con los resultados de los estudiantes y sus instituciones; por una parte aquel estudiante que no alcanza un puntaje ideal, pierde no sólo beneficios económicos, sino que pierde la oportunidad de estudiar lo que él quiere, o simplemente la imposibilidad de estudiar en cualquiera de las casas de estudios existentes en Chile, ya sea estatal o privada. Por lo tanto la PSU es una puerta que o se abre o se cierra según sean los resultados de dicha prueba. Lo mismo ocurre con el SIMCE, puesto a que no se trabaja con aquellos colegios que poseen un nivel bajo (inicial), es más, se margina, se discrimina, provocando una segregación enorme entre establecimientos.

Por otro lado la evaluación auténtica favorece la equidad educativa, es decir, responde de forma diferenciada a las características y necesidades de los educandos que sabemos son diversas. Por lo tanto, lo que se hace a partir de los resultados de dichas pruebas debiese responder a estas diferencias y características de los estudiantes, pues el trabajo educativo se hace para ellos(as), no para los dueños de las instituciones, ni para hacer negocio.

Uno de los sujetos de investigación señala que la Educación chilena no es integral, puesto a que las prácticas pedagógicas que tanto él o ella realizan son determinadas por los fines académicos que el establecimiento indica, y éstos a su vez, responden a las presiones nacionales como lo son las pruebas estandarizadas. Por lo tanto caemos en lo siguiente; se educa para luego rendir una prueba, y además los resultados de éstas son utilizados para competir, no existe el arte, la música, la expresión artística, habilidades físicas, no se consideran otro tipo de evaluación más que la de pruebas de selección múltiple, o escritas. Se olvidan de las habilidades sociales, los valores, actitudes, entre otros factores, que nos dicen realmente cuáles son las principales características y fortalezas de una persona.

En cuanto a la visión que tienen las Educadoras de Párvulo en relación a las pruebas estandarizadas se encuentra lo siguiente:

"(…) nunca he estado de acuerdo con las pruebas de selección especialmente con la educación preescolar. De ningún tipo, de ningún tipo, ni pa' kínder, a lo mejor puede que sea una prueba que sea estandarizada para todos para ver eeh como llegaría un niño a primero básico (…)" (Educadora de párvulos Colegio 1)

"(…) es difícil estandarizarlos en una sola prueba, pero si bien encuentro que es súper difícil hacer esa prueba, que sea realmente efectiva y que arroje los resultados que se espera tener… es súper necesaria a la vez (…)" (Educadora de Párvulos Colegio 2)

En una primera instancia se encuentra una postura radical en contra de cualquier tipo de evaluación dentro del nivel, argumentando que las pruebas estandarizadas no responden ni tienen relación alguna con los fines de la Educación Parvularia, ya que son pruebas que no van acordes al contexto y homogenizan a los niños y niñas, sin considerarlos cómo personas únicas, las cuales tienen características, necesidades e intereses diferentes entre sí.

Por otra parte, encontramos una visión que dice estar a favor de las pruebas estandarizadas, ya que consideran al proceso evaluativo como algo necesario para fiscalizar este nivel que es obligatorio, que se cumplan con lo que exige el Ministerio de Educación, para así dar cuenta que se trabajan los contenidos mínimos necesarios.

En relación a ambas visiones por parte de las Educadoras de párvulo, podemos establecer que se evidencian dos posturas distintas frente al proceso evaluativo en las pruebas estándar, en la primera se encuentra una visión enfocada a la valoración del niño y niña como un ser integral, que no debe ser medido o sometido a una prueba estándar, ya que, esta no consideraría sus características, necesidades e intereses individuales, sino que lo categoriza según parámetros evaluativos comunes para toda la población, lo que se condice con lo que se propone en la Educación Parvularia y su Marco Curricular base, donde se plantea la evaluación como un todo integrador que debe considerar la individualidad de los niños y niñas y que debe poseer un sentido que le otorgue significatividad al proceso educativo.

Por otro lado, la segunda Educadora manifiesta una valoración positiva de este tipo de mediciones, pero como un medio de fiscalización a la labor docente, ya que con ello se evidenciaría si realmente se han abordado todos los contenidos necesarios, sin embargo, esta no hace referencia alguna a los contenidos con los que se pretende evaluar a los niños y niñas y si esta es pertinente o no, en relaciona las características de los niños y niñas, por lo tanto, prevalece en ella un enfoque en la enseñanza más que en el aprendizaje, donde el profesor toma un rol protagónico.

Refiriéndose a la opinión que tienen las Técnicos en atención de párvulo en cuanto a las evaluaciones estandarizadas, encontramos los siguientes dichos:

"no, yo pienso que son muy chiquititos, sabes que en eso, no estoy de acuerdo. El proceso de selección para kínder no, para mí no, no es pertinente" (Técnico en párvulos Colegio 1)

"en kínder tendría que ser algo como a lo mejor un SIMCE pero como más lúdico, que los niños vieran láminas, no sé…" (Técnico en párvulos Colegio 2)

Al ver ambas opiniones de las Técnicos en párvulos, se puede determinar que existen diferentes visiones las que a pesar de ser totalmente opuestas tienen un punto en común, ya que en ninguno de los dos discursos se declaran estar en contra o a favor de pruebas estandarizadas, sino que en ambos casos conciben que este tipo de evaluaciones son descontextualizadas, ya que no consideran la etapa de desarrollo de los niños y niñas del nivel. Sin embargo, refiriéndose a este mismo punto, expresan de manera enfática la necesidad de que si se realizaran pruebas de este tipo en el nivel, deberían ser de un carácter más lúdico y con recursos acordes a las características de los niños y niñas.

Con respecto a la participación de la familia en el proceso educativo, los estudiantes de Educación Parvularia y Básica mencionan lo siguiente:

(…)¿Cómo lo pasaste? ¿Cómo te portaste? ¿Qué hiciste en el colegio? Y yo le digo bien y después le cuento todos los problemas que tuve y lo que aprendí; ellos me cuidan bien (…)

"Cuando hice cocadas y cuando tenía el gorro de master chef me saco una foto y estaba súper feliz" (…)

Tomando en cuenta lo que los estudiantes declaran se evidencia la presencia de la familia en el proceso educativo, la cual es el primer educador de los niños(as), es además el primer núcleo de interacción con otros, puesto que cada niño(a) aprende de distinta forma y su proceso educativo es diverso.

La Reforma Educativa Chilena, al proponer la participación de los padres y/o apoderados de familias y estudiantes, tiene como base el supuesto de que la familia es experta en la educación de sus hijos y que es por lo tanto, un recurso pedagógico educativo, al manejar la información que puede ser de beneficio para nutrir y complementar la práctica pedagógica del profesorado y que además es una gran red de apoyo para los maestros, con la cual se puede planificar como ejecutar acciones que ayuden a los estudiantes (Revista de Educación, 1998)

Por otro lado la familia es considerada en las BCEP (2001) como el núcleo central básico en el cual la niña y el niño encuentran sus significados más personales, debiendo el sistema educacional apoyar la labor formativa insustituible que ésta realiza.

Se ve reflejado el condicionamiento del aprendizaje que le otorga la familia, basado directamente al rendimiento académico, el cual queda sujeto a premios, olvidando que la acción de aprender ocurre de forma constructiva y que por ende el aprendizaje no se puede sustentar en un estímulo- respuesta que predispone a los niños/as a sólo obtener buenos resultados por el premio, más que el proceso educativo que conlleva al aprender de forma significativa.

En la actualidad se está delegando gran parte de la formación integral y académica a los Educadores y la familia se está alejando más y más del centro educativo, donde más se incurre a indagar preguntando que se hizo, más que qué se aprendió o incluso condicionando el rendimiento a estímulos que más que motivar presionan a los niños y niñas a cumplir con una cierta nota.

Es por esto, que el rol que cumple la familia, es fundamental para la educación de los niños y niñas, independientes del nivel en el que encuentren, debido a que son los principales

protagonistas de los diferentes cambios que se van presentando gradualmente en la sociedad en la que nos encontramos.

Mientras que por otra parte los estudiantes de Educación media no mencionan nada al respecto del rol de la familia a lo largo de su discurso, puesto que la transición que ellos viven desde la educación básica a educación media manifiestan una necesidad creciente de que se les permita tomar decisiones y controlar sus propios asuntos. Para ellos y ellas no es fundamental el rol que posee la familia, pues se ven capaces de tomar sus propias decisiones sin aceptar muchas veces opiniones de las personas que los rodean.

Este cambio o etapa que viven los jóvenes puede resultar muy perjudicial en algunos momentos, provocando un distanciamiento con los padres.

Al contrario tener a la familia como factor importante sería beneficioso sobre todo de cara a la construcción de su propia identidad, del contacto con otros adultos que les ofrezcan puntos de vistas e ideas diferentes, aquellas que encuentran justamente en el entorno familiar.

Con respecto a la participación de la familia, los profesores de Educación Básica y Educación Media señalan lo siguiente:

"un buen trabajo en aula y con las familias, y hacer todo lo que esté en mis manos para que ellos no pierdan esa motivación de aprender, de estar siempre preocupada por hacer las cosas bien y de llegar a los niños y niñas" (Profesor(a) Educación Básica).

"es fundamental comprometer a las familias en el proceso de aprendizaje, siento como que se ha ido perdiendo el apoyo de la casa" (Profesor(a) Educación Básica).

"el respeto, el apoyo de la casa, sobre todo de los papás por sus chicos… es fundamental el apoyo de los papás cuando son pequeños" (Profesor(a) Educación Básica).

"primero partir de la casa, que cada familia tiene que entender que tiene que aportar más. Segundo, quizás estas pruebas no tan estandarizadas, quizás fomentar pruebas internas"

Las citas mencionadas anteriormente, demuestran que para los profesores es fundamental el apoyo familiar, la participación de ellos(as), el vínculo entre institución, estudiantes y familia. Resulta necesario que las familias entiendan que su apoyo incide en los logros académicos y personales de sus niños(as).

Se puede ver que si bien en los discursos de los sujetos, la familia tiene un rol importante dentro del proceso educativo, en la práctica ellos mismos no son capaces de generar estrategias para integrarlas y realizar un trabajo en conjunto con ellas y por el contrario se remiten a cuestionar su baja participación catalogándolos como "poco comprometidos" o "desinteresados".

Por su parte se puede inferir en la familia, una delegación de la responsabilidad educativa hacia los docentes, quienes deben hacerse cargo de educar a sus hijos en prácticamente todos los ámbitos ya sea en lo académico y lo sico-socio-afectivo.

Uno de los artículos de la OEI (2004) señala que "involucrar a los padres mejora el rendimiento escolar. Cuando los padres están involucrados, a los niños les va mejor en la escuela y ellos van a mejores escuelas" (MacMillan.1987:1). Por lo tanto que los padres, madres y apoderados y/o adultos significativos dentro de la familia estén involucrados y sepan lo que se realiza en el aula donde asisten sus hijos e hijas, es relevante para el desarrollo socio-afectivo y cognitivo de estos así como también para una mejor relación entre el o la docente con los adultos encargados de su crianza.

Esto finalmente hace evidenciar una relación horizontal entre niños(as), docentes y familias que es lo ideal en toda institución educativa, que no siempre se da y que lamentablemente las familias no valoran del todo la labor realizada por la escuela en el desarrollo de aprendizajes de sus hijos e hijas. Todo esto enmarcado dentro de un ideal de cosas por lograr, ya que las realidades dentro de los establecimientos son diversas y la cultura escolar se enfrenta muchas veces con la cultura familiar.

El profesor debe ser capaz de conocer a sus estudiantes, sus intereses, necesidades, habilidades, para trabajar a partir de este reconocimiento, puesto a que entre más seguros y cómodos se sientan los educandos, tendrán mayor valor para aprender y errar. Es por lo anterior que la familia es considerada fundamental en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes, pues es el núcleo central base, en el cual los niños(as) encuentran sus significados más personales.

La familia entonces permite ampliar las experiencias de desarrollo y aprendizaje, por esto es importante establecer líneas de trabajo en común.

Por lo tanto como investigadoras podemos concluir que en los sujetos entrevistados, la participación de las familias es vista desde un ideal, desde un discurso aprendido, sin embargo, no denotan algún tipo de iniciativa o gestión para su inclusión y participación efectiva e informada en el proceso educativo de los niños y niñas.

Con respecto al tema de la participación familiar, las Educadoras y Técnicos de Párvulos señalan lo siguiente:

"Tenemos de todo tipo de niños y de familias, entonces hay que lidiar un poquitito… y principalmente en los niveles iniciales como nosotros, pre básica y…o sea pre kínder y kínder… y hay niños que incluso no traen hábitos, ni de trabajo, ni higiénicos, ni de convivencia…entonces hay que fomentar eso primero"

En relación a esta temática, se puede decir que no es tocada directamente por las Educadoras de párvulos, sino que más bien es comentada por una de ellas, la cual expresa que los niños y niñas no traen hábitos ni normas desde sus hogares, lo que evidencia que existe una percepción de la familia que no es un ente que eduque, sino más bien formadores de las áreas como la ética, moral y buenas costumbres, mientras que es el colegio quien trabaja netamente aspectos educativos. Dejando de lado el rol que debe cumplir la familia como primer agente educador de los niños y niñas.

Las Técnicos en atención de párvulos, por su parte no se refieren en ningún momento a la participación de la familia. Esto se debe a que ellas mismas no se ven como parte del cuerpo docente de sus establecimientos, sino que asumen su rol de manera asistencial y ejecutor de lo que se les ordena que deben realizar, es por esto que no opinan en relación a este tema y se remiten a hablar exclusivamente de lo que ellas saben y manejan.

En cuanto a lo que el cuerpo directivo opinó sobre las evaluaciones estandarizadas, encontramos diversos dichos, tales como:

"…Yo encuentro que todas las mediciones son buenas, porque de las mediciones la idea es que tú veas, analices y después coloques remediales a este resultado…" (Directivo colegio 1)

"…Por una parte es bueno, y que se puede sacar una idea del nivel del colegio, sus estudiantes y profes, pero por otra es complicado, imagínate... elaborar un pura prueba para una variedad infinita de los niños que hay. Es complicado tratar de ser objetivos y saber a ciencia y cierta que sabe y cuanto sabe determinado niño…" (Directivo colegio 2)

Por lo que revisando ambas respuestas, podemos llegar a diversas conclusiones haciendo mención a que para ambas entrevistadas es bueno que se realicen estas evaluaciones para los niños, niñas y estudiantes, ya que estas dejan en evidencia el nivel del colegio frente a otros establecimientos, sirviendo como punto de partida para los futuros cambios y correcciones frente a la manera en la cual se está trabajando. Ambas entrevistadas son consecuentes con el real significado y fin de las pruebas estandarizadas, ya que ambas se encuentran informadas de su objetivo el cual se estipula en el diccionario de la Real Academia de la Lengua "tiene como fin comprobar de forma sistemática ya sea los logros adquiridos en un tiempo determinado o bien dar valor a lo aprendido en un tiempo asignado, además hace referencia a medir de qué manera se han alcanzado los logros previstos con anterioridad, ya que considera tanto una calificación como una valoración de aprendizaje."

Las pruebas estandarizadas dejan en evidencia el nivel del colegio, que es lo que llama la atención de ambas entrevistadas, ya que los niños y niñas de educación básica son preparados para rendir la primera prueba mencionada en este en la presente investigación SIMCE (que es una de las pruebas estandarizadas más importantes de nuestro país), ya que al obtener un buen puntaje adquieren prestigio y recursos por parte del Ministerio de Educación, esto, de acuerdo a lo expuesto en la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), en donde los Colegios adscritos serán subvencionados de acuerdo a sus buenos resultados educativos en los instrumentos diseñados por el Ministerio de Educación. Aunque también se les designan recursos a aquellos establecimientos denominados en dicha Ley como Establecimientos Educacionales de Recuperación, es decir, a aquellos que obtienen bajos rendimientos, y es aquí donde se encuentran los "remediales" que dice la entrevistada, ya que a través de esta prueba se otorgan además de reconocimiento, recursos. Pero los recursos no implican calidad de Educación, sino que se liga sólo a una dimensión de ambiente y clima de aula, que es la dimensión espacial, perdiendo el foco de lo que realmente debiese importar: que los estudiantes se sientan bien y adquieran aprendizajes que ayuden en su formación como personas y que les permitan desenvolverse en el día a día.

Sin embargo es importante de destacar que si bien ambas entrevistadas dan gran énfasis a la aplicación y posterior trabajo con los resultados, la entrevistada del colegio 1 menciona que como institución otorgan mayor relevancia y tiempo de trabajo a la prueba estandariza nacional PSU, ya que según su textualidad "es el futuro de los niños" por tanto el SIMCE es solo para ver en qué nivel se encuentran como institución frente a la media nacional. Y la segunda entrevistada considera que la aplicación de esta prueba tiene una gran dificultad ya que las pruebas son aplicadas a todos los niños y niñas sin medir necesidades especiales o dificultades de aprendizajes, por tanto es difícil ser objetivos, en cuanto a decir si sabe o no el niño o niña evaluado.

Según ambas opiniones de las entrevistadas, se extrae que están de acuerdo con la aplicación de las pruebas estandarizadas, ya que sirve para fortalecer y mejorar sus propias practicas pedagógicas lo que es fundamental como docentes de la educación, ya que como se menciona en el marco teórico de la investigación "un docente debe estar en constante

aprendizaje y ser generador de nuevas oportunidades" y ellas aseguran que los docentes pertenecientes a sus respectivas instituciones están siempre trabajando en pro de los buenos aprendizajes y buenos resultados de los niños y niñas.

En relación a lo que dice el cuerpo directivo sobre la participación de las familias, nos encontramos con escasas opiniones sobre este tema, pero hay una en particular que dan cuenta sobre la visión tienen sobre la participación de las familias, siendo esta la siguiente:

"…de partida, una falta de compromiso por parte de sus padres. Obviamente tenemos padres colaborativos, pero no lo son en su totalidad…" (Entrevistada colegio 2)

Y en relación a la opinión mencionada sobre la participación de las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas, en un artículo de la UNESCO, Participación de las familias, en la Educación Infantil Latinoamericana, se menciona que "la participación de los padres en la educación de sus hijos y el hogar como espacio es fundamental para el aprendizaje de los niños y niñas", esto deja entrever la importancia que tiene la participación de las familias en este proceso y según declaraciones de la entrevista dice que en el establecimiento hay una falta de compromiso de las familias, lo que dificulta el aprendizaje de los niños y niñas y que este se de forma integral, ya que es reconocido que los primeros educadores de los niños y niñas son las madres y los padres. El espacio de aprendizaje por excelencia es el hogar, el barrio, la comuna, la ciudad. El Jardín Infantil, la Escuela y el Colegio vienen a continuar y a fortalecer con su conocimiento especializado lo que la familia ha iniciado y continúa realizando.

Concluyendo de esta forma, que el cuerpo directivo opina que la participación de las familias es fundamental (estando en lo correcto), sin embargo es un punto que donde las entrevistadas piensan que falta mucho compromiso y participación.

IV.IV PROYECCIONES

Considerando los antecedentes recopilados y el análisis realizado a través de la investigación, resulta necesario proponer un mayor énfasis en el área de educación Parvularia, especialmente en la formación inicial de Educadoras y Técnicos, ya que es dentro de este nivel en donde fue posible detectar mayor confusión y homogenización de los conceptos de ambiente y clima. Confusión que podría generar espacios basados en responder ante las expectativas y necesidades del adulto, opacando las reales características y necesidades de los niños/as que educan a diario. Para alcanzar lo anteriormente propuesto, se plantea como primera medida el abrir nuevas líneas de investigación en relación a ambiente y clima en función a la implicancia de reconocer al niño/a como protagonista de su contexto, comprendiendo las diversas dimensiones que componen el ambiente, y a su vez, dando énfasis en la conformación del clima desde la valoración de cada integrante de la comunidad educativa: niños/as, docentes, funcionarios administrativos y familia.

Como segunda medida se considera necesario establecer una labor conjunta entre el Ministerio de Educación y el personal administrativo de organizaciones y/o establecimiento educacionales con docentes de todos los niveles y así establecer nivelaciones obligatorias en torno a paradigmas educativos actualizados y que concluyan en una postura conjunta frente a la enseñanza y el aprendizaje como equipo educativo. Esta medida responde ante las diversas opiniones expresadas por los diferentes sujetos de estudio, en donde se observada una disonancia entre las concepciones de aprendizaje, enseñanza, ambiente, clima, espacios y recursos para los procesos educativos, lo que a corto plazo generará un impacto en los verdaderos protagonistas de dicho camino, es decir, los niños/as.

Una vez que se establezcan estos cambios que van desde la formación inicial a la práctica misma de la docencia, incorporando también las representaciones sociales de la familia en torno a ambiente y clima (como arista que no logró ser investigada durante este proceso) aportarían a la enseñanza y el aprendizaje de los niñas/as chilenos mayor significatividad y apropiación de un camino que les corresponde y del cual son protagonistas a lo largo de toda su vida.

Referencias Bibliográficas

- Agencia de Calidad de la educación (Gobierno de Chile). (2014) ¿Qué es el SIMCE?. Santiago, Chile. Recuperado el 12 de Mayo de 2014 de http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce
- Agencia de Calidad (Gobierno de Chile) (2014) ¿Qué es el Simce? Santiago, Chile. Recuperado el 12 de Mayo de 2014 de http://www.Simce.cl
- Agencia de Calidad de la Educación (Gobierno de Chile) (2014) TIMSS. Santiago, Chile. Recuperado el 12 Mayo de 2014 de http://www.agenciaeducacion.cl/timss-estudio-internacional-de-tendencias-en-matematica-y-ciencias/
- Apple, Michael W. ; Galmarini, Marco Aurelio (traductor), Maestros y textos : una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación, Barcelona : Paidós, 1989
- Arón y Milicic (1999) (citado por revista Valoras UC, 2008) Clima Social Escolar. Recuperado de http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/09/clima_social_escolar.pdf
- Bruner j. (1987). la importancia de la educación. Barcelona Paidós
- Biggs (1993, citado por Salas) Enfoques de Aprendizaje entre Estudiantes Universitarios. Scielo. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07051998000100005&script=sci_arttext
- Delors, J. (1996). La Educación Encierra un Tesoro, Informe de la Comisión de la UNESCO para la Educación del siglo XXI. Madrid: Santillana.
- DEMRE. (2014) PSU. Recuperado de http://www.demre.cl/
- Dinorah, J. (2012) Especialista en Educación Especial, Docente Educación Superior, Asesora Psicopedagógica. Recuperado de http://es.slideshare.net/Dinorah3/el-proceso-de-enseanza-aprendizaje.
- Duarte (2003) Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. Antioquia, Colombia: Scielo.
- Educar Chile.(2014) Evaluación Estandarizada. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=217502

- Educar Chile (2013) Importancia de la participación en el sistema educativo. Recuperado el 18 de Agosto de 2014 de http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=75435.

- Camhi, R. (2011). La buena educación.(17-18). Santiago: Ediciones LYD.

- Educación, M. d. (2009). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado el 30 de Junio de 2014 de http://www.mineduc.cl/

- Educativa, I. N. (2013). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 12 de Junio de 2014 de http://www.mecd.gob.es/

- Educar Chile (2013) Evaluación Auténtica/Educar Chile 2013 (Recuperado 28/12/2014)

- Fernández, Helvecia y Armúa (2006) PISA 2006: objetivos, conceptos y método. Uruguay.

- Fernández, L.G., Escandón, M.C., y otros. (2000). Procesos de enseñanza aprendizaje, Curso Nacional sobre integración Educativa de PRONAP. Dirección General de Investigación Educativa de la SEP, con apoyo del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica: México-España.

- Fermoso, P. (1988). El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Figueroa, M. (2013). 24 Horas. Recuperado el 30 de Junio de 2014 de http://www.24-horas.mx/

- Finland, M. f. (2010). Slideshare. Recuperado el 30 de Junio de 2014 de http://www.slideshare.net/

- Finlandia, E. d. (2014). Embajada de Finlandia, Madrid. Recuperado el 30 de Junio de 2014 de http://www.finlandia.es/

- Freeman, D.J., Kuhs, T.M., Porter, A.C., Floden, R.E., Schmidt, W.H., & Schwille, J.R. (1983). "Do textbooks and tests define a natural curriculum in elementary school mathematics?" [Definen los textos y las pruebas un curriculum natural para las matemáticas en la escuela primaria?] en Elementary School Journal, 83 (5), 501-513.

- Freire P, (2004). *Cartas a quien pretende enseñar.* Siglo veintiuno editores Argentina: Buenos Aires, Argentina.

- Freire, P.(1970 citado en Ocampo, 2008) Paulo Freire y la Pedagogía del Oprimido. Recuperado el 03 de Mayo de 2014 http://www.eduquemosenlared.com/es/index.php/educacion-sociedad/220-paulo-freire)
- Freire, P (1970 citado en Mora, 2010). Pedagogía del Oprimido. Recuperado el 03 de Mayo de 2014 de http://pa.moragarcia.over-blog.com/article-concepto-de-hombre-segun-freire-63447124.html.
- Gardner, H. (1994). "Multiple intelligences: The theory in practice" [Inteligencias múltiples: la teoría en práctica] en Teachers´ College Record, 95 (4), 574-583.
- Gaviria, A. (2011). *La voix de Jeunes*. Recuperado el 13 de Junio de 2014 de http://www.voicesofyouth.org/
- Gvirtz, Silvana y Mariano Palamidessi (1998). "La construcción social del contenido a enseñar" La tarea docente: currículo y enseñanza, Buenos Aires, Aiqué
- GIP (2009). Iberoamérica en PISA 2006. Por su nombre en inglés, *Programme for International Student Assessment*. (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Portugal y Uruguay). Santillana.
- Gobierno de Chile. (1980- Actualización 2014) Capítulo I Bases de la Institucionalidad, *Constitución Política de la República de Chile.* Santiago, Chile Editorial.
- HARGREAVES, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva). Barcelona. Octaedro, pp.244.
- Herrán Gascón A de la (2003) *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social.* Huelva: Editorial Hergué
- Herrera, J. (2013). Prueba Pisa: Chile sube dos puntos en Matemática, pero sus resultados se estancan. *La Tercera: Nacional*.
- IEA (2014) TIMSS. Recuperado de http://www.iea.nl/
- Klaus, A. (2008) La importancia de compararse globalmente. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional (MINEDUACIÓN). Recuperado el 20 de Junio de 2014 de www.mineducacion.gov.co/1621/article-162391.html
- Macmillan, Basingstoke, 1987, pp.214, £29.50 hardback
- Mayor; Suengas y González; 1995, Calidad de enseñanza y aprendizaje, pp. 29
- Meece, J. (2000). Desarrollo del niño y del adolescente para educadores. Editorial Mc Graw Hill.

- MINEDUC (2001) Bases Curriculares de Educación Parvularia (pp.13). Santiago, Chile: Editorial Marval
- MINEDUC. (2012). Educación Básica. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación, (2008). Marco para la buena enseñanza. CPEIP Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas: República de Chile.
- Ministerio de Educación (2003) Evaluación de Aprendizaje para una Educación de Calidad. Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2013). Orientaciones del nivel Educación Media. Santiago, Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2002). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC (2009). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Santiago: MINEDUC, Gobierno de Chile.
- MINEDUC (2002). Política de Convivencia Escolar de Chile. Santiago: Unidad de Apoyo a la Transversalidad, MINEDUC.
- MINEDUC (2005). Metodologías de Trabajo para el mejoramiento de la calidad de la Convivencia Escolar. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2013). *Resultados PISA 2012 Chile.* Santiago: Mineduc.
- MINEDUC (2011) Marcos de Evaluación de la prueba TIMSS 2011. Recuperado el 30 de Junio de 2014 de http://www.mineduc.cl/usuarios/acalidad/doc/201301151653440.Informe_Resultados_TIMSS_2011_Chile_%2810-01-13%29.pdf.
- MINEDUC (2002) Política de participación de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo. Recuperado el 14 de enero del 2015 de http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103021416340.Politica_de_Participacion_de_Padres_Madres_y_Apoderados_en_el_Sistema_Escolar.pdf.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2014). Recuperado el 05 de Mayo de 2014 de http://english.mest.go.kr/enMain.do
- Ministerio de Educación (2012) PISA: Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. Chile.
- Ministerio de Educación (2011) Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. Recuperado de

http://www.cned.cl/public/secciones/seccionsnac/normativa/LEY-20529_27-AGO-2011.pdf

- Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación. (2011) PISA. Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI. Marco de evaluación y preguntas de la prueba.

- Moreno, B. y Tresguerres, J. (1996) Retrasos del Crecimiento. Madrid, España: Díaz de Santos. Recuperado el 10 de Mayo de 2014 de http://books.google.cl/books?id=hjBbfXtFa0MC&pg=PR26&dq=concepto+de+crecimiento+biologico&hl=es&sa=X&ei=N2XFU_ORC_HLsQSMw4DwDQ&ved=0CCEQ6AEwAQ#v=onepage&q=concepto%20de%20crecimiento%20biologico&f=false.

- Mullis, I., Martin, M., Gonzalez, E. & Chrostowski, S. (2004) Timss 2003 International Mathematic Report: Findings From IEA' s Trens in Internacional Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades. TIMSS & PIRLS International Study Center. Recuperado de http://timss.bc.edu/PDF/t03_download/T03INTLMATRPT.pdf (62 - 63, en inglés).

- Mullis, I., Martin, M., Ruddock, G., O'Sullivan, C. & Preuschoff (2009)TIMSS 2011 Assessment Frameworks. Amsterdam, the Netherlands: TIMSS & PIRLS International Study Center. Recuperado de http://timss.bc.edu/timss2011/downloads/TIMSS2011_Frameworks.pdf (en inglés).

- Mullis, I., Martin, M., Gonzalez, E. & Chrostowski, S. (2004) TIMSS 2003 International Science Report: Findings Form IEA's Trens in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades. Recuperado de http://timss.bc.edu/PDF/t03_download/T03INTLSCIRPT.pdf (64 - 65, en inglés).

- Moreno y Molina (1993) (citado por Duarte) ambientes de aprendizaje. una aproximación conceptual. Antioquia, Colombia: Scielo.

- Nérici, I. (1982). Metodología de la Enseñanza. (1era Edición) México: Editorial Kapelusz.

- UNESCO (2008) Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe, segundo estudio regional comparativo y explicativo. Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. Santiago, Chile: Llegue

- UNESCO (2008) Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen ejecutivo. Llegue

- UNESCO (2008) Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de resultados. Llegue

- UNESCO. (2010) Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Reporte Técnico. Llegue
- OCDE (2014) El programa PISA de la OCDE ¿Qué es y para qué sirve? Santillana. Recuperado de http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf
- OCDE (2014) PISA. Recuperado el 19 de Junio de 2014 de http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm
- Ortiz, I. (2012) Informe de la Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, convocada por el Ministerio de Educación. Santiago, Chile: Scielo.
- Palacios, J., Marchesi, Á. y Coll, C. (1999) Desarrollo psicológico y educación (1.psicología evolutiva). Segunda edición. Madrid, España: S.A Madrid.
- Paredes y Frazer (1992) (citado por Arón y Milicic) desgaste profesional de los profesores y Clima social escolar. Recuperado de http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/conviv/ce_aron2.pdf.
- Pérgolis (2000, citado por Duarte 2003) Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. Antioquia, Colombia: Scielo.
- Piaget, J (1970 citado por Payares, 2013) Teoría Cognitiva de Jean Piaget. Recuperado de http://es.slideshare.net/karenpayarescardozo/jean-piaget-27494448.
- Pophman, W., (1999). Tomado y traducido de Educational Leadership, volumen 56, número 6, marzo de 1999, con autorización de ASCD (editores). El autor es profesor emérito de UCLA.
- Postic y Ketele (1994 citado por Carrascal y Sierra) Contexto de enseñanza y calidad del aprendizaje. Colombia. Recuperado de https://books.google.cl/books?id=eVr2mh3f578C&pg=PR1&lpg=PR1&dq=Postic+y+Ketele+%281994%29&source=bl&ots=bjrTwYzi1i&sig=J41qwdFA4iODQZdm3cA1O74ct0c&hl=es&sa=X&ei=7874VKbID_OxsATwq4K4DQ&ved=0CBwQ6AEwAA#v=onepage&q=Postic%20y%20Ketele%20(1994)&f=false.
- Reveco, O. (2004) Participación de las familias en la educación infantil en Latinoamérica. Santiago, Chile: Editorial Trineo S.A. Recuperado el 18 de Agosto de 2014 de

  http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139030s.pdf.

- REVISTA DE EDUCACIÓN (1998). Familia y Escuela: Una alianza necesaria. Revista de Educación, Nº 253, (31 – 38).
- Sandín, M. P. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Madrid: McGraw Hill.
- SALUD, M. D. (2012). *WEB MINSAL*. Recuperado el 13 de Junio de 2014 de http://web.minsal.cl/
- Rodríguez G., Gil, J. & García, E. (1999) Metodología de la Investigación Educativa. Editorial ALJIBE.
- Revista Iberoamericana de Educación Nº47(2008) OEI (53-54). Recuperado de http://www.rieoei.org/rie47.htm.
- Secretaría de Educación Pública (2005) PISA para docentes: La evaluación como oportunidad de aprendizaje. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- SEP, (1993); Hernández y Sancho, (1993) Resnick y Klopfer, (1996) (citado por García) La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. Guanacaste, Costa Rica. Recuperado de http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/455/9906.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.
- Universia. (2013). *Universia*. Recuperado el 30 de Junio de 2014 de http://internacional.universia.net/
- Universidad Autónoma de Barcelona (2008) De la educación bancaria en el Aula, a la educación problematizadora en la Red. Barcelona, España.
- Universidad de Talca (2010). El rol del docente en el contexto actual. Talca, Chile.
- Universidad de las Américas de Puebla. (2003). Metodología. Puebla, México: UDLAP.

ANEXOS

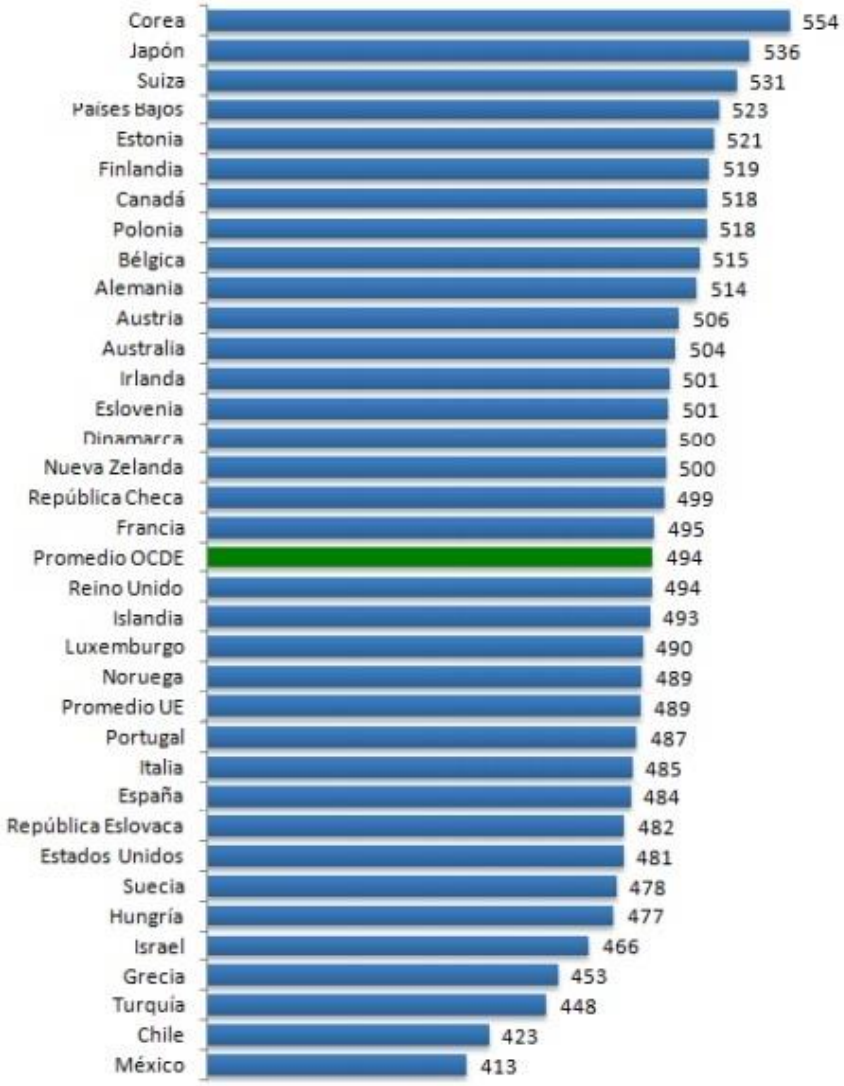


Gráfico 1: Resultados de prueba Matemática PISA 2012. (Educativa, 2013)

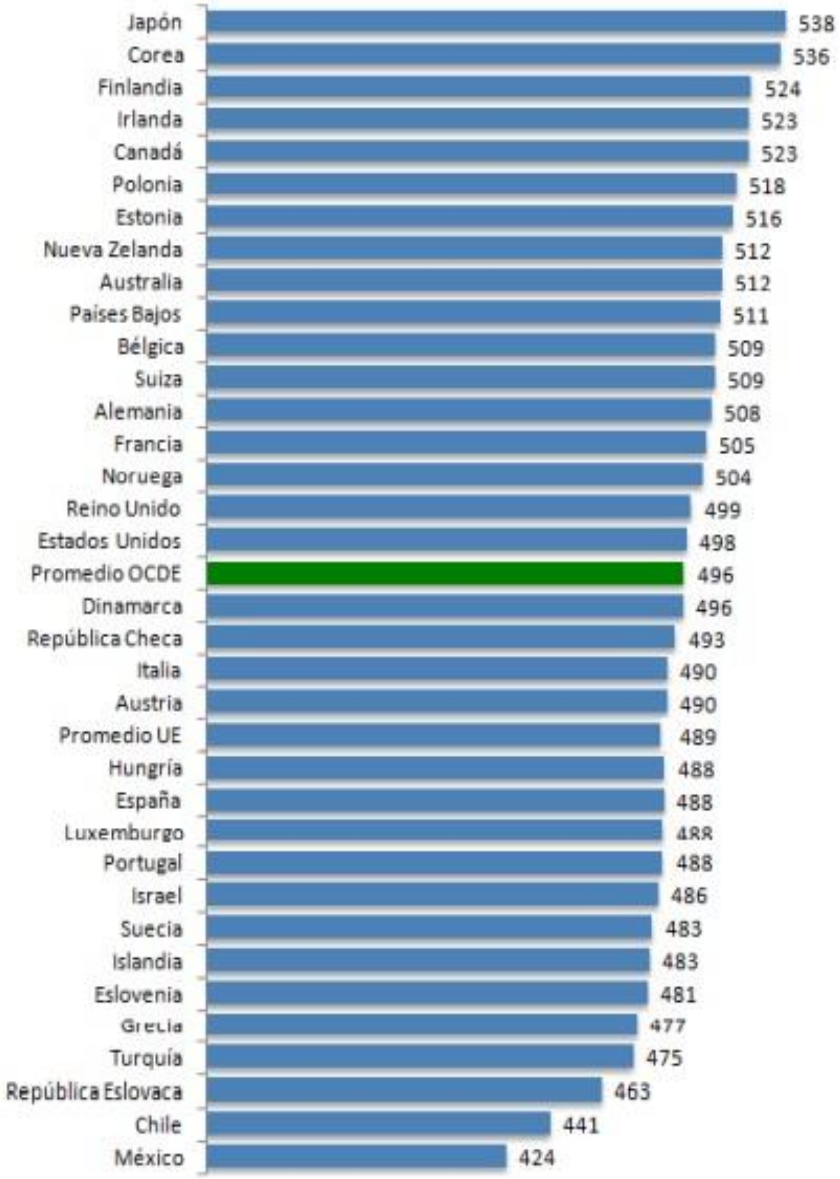


Gráfico 2: Resultados de prueba Lenguaje PISA 2012. (Educativa, 2013)

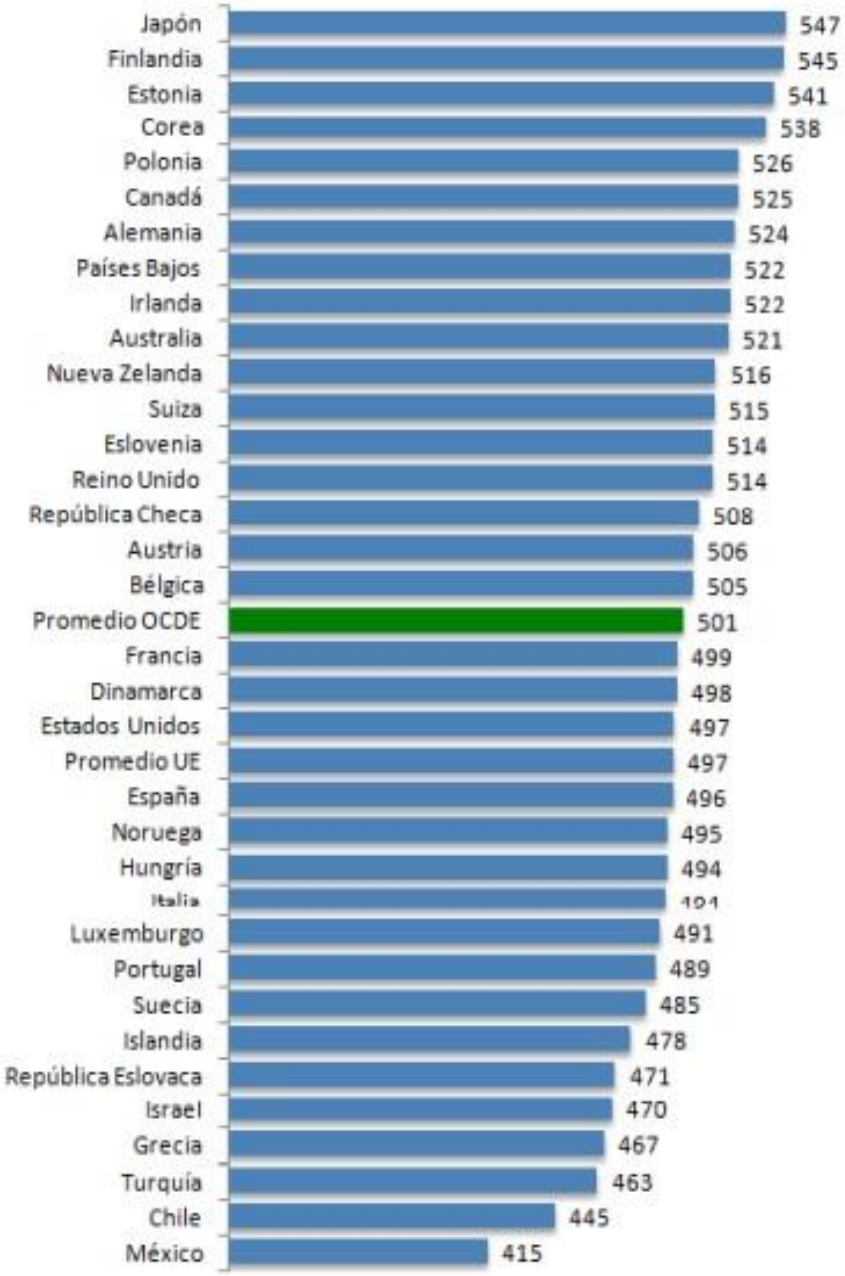
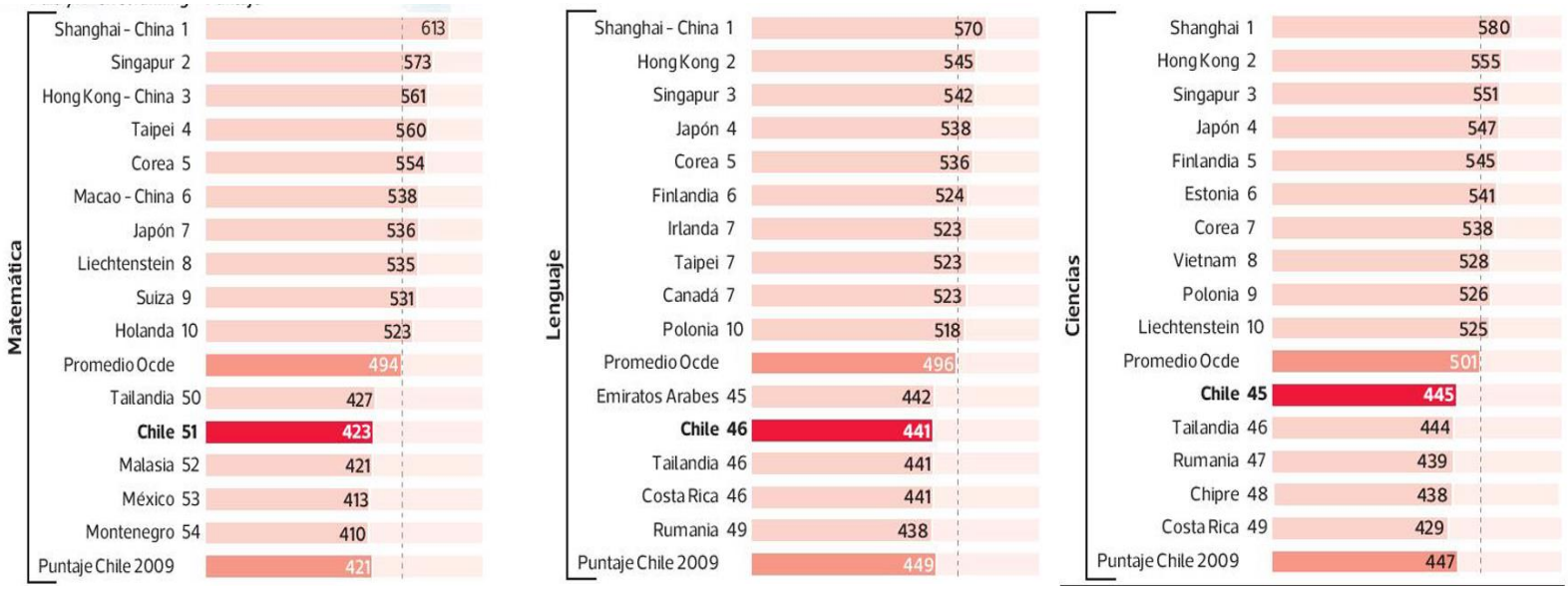
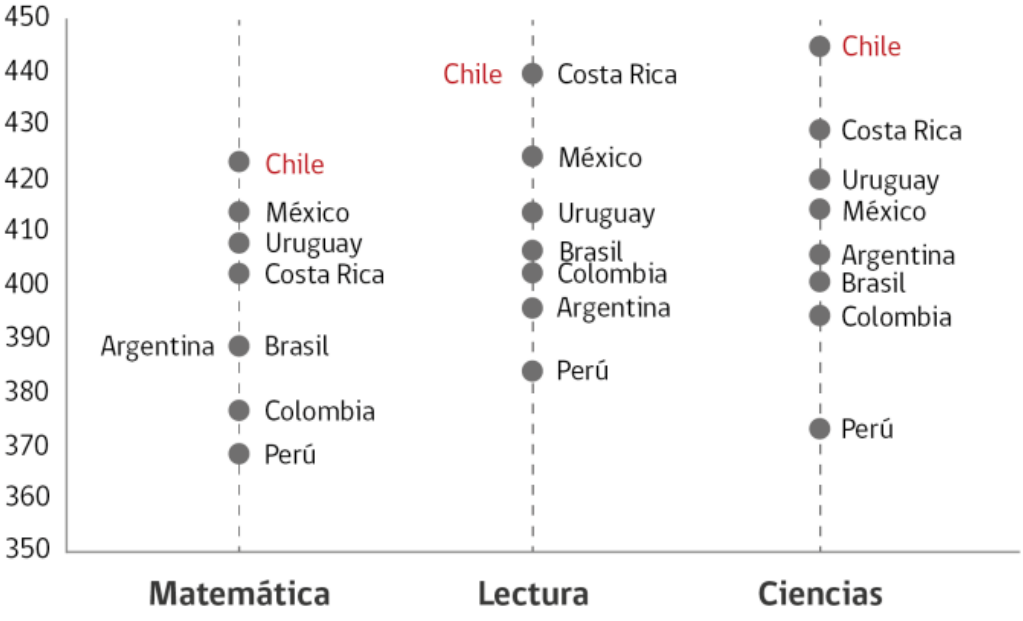


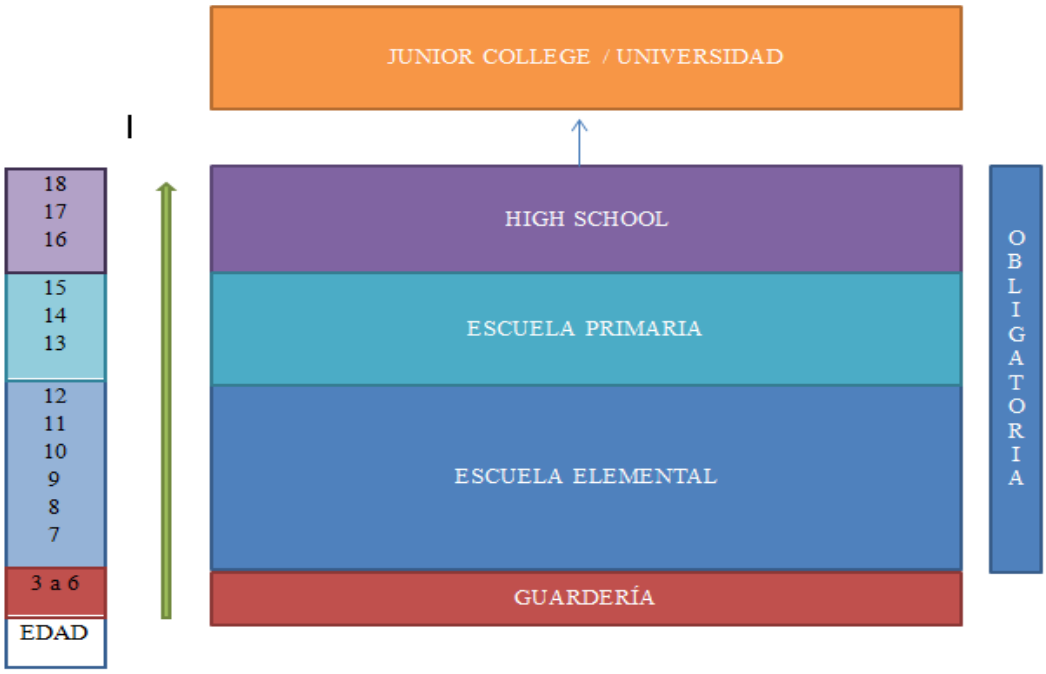
Gráfico 3: Resultados de prueba Ciencias PISA 2012. (Educativa, 2013)



(Gráfico 4,5 y 6. Informe PISA 2012) (Herrera, 2013)



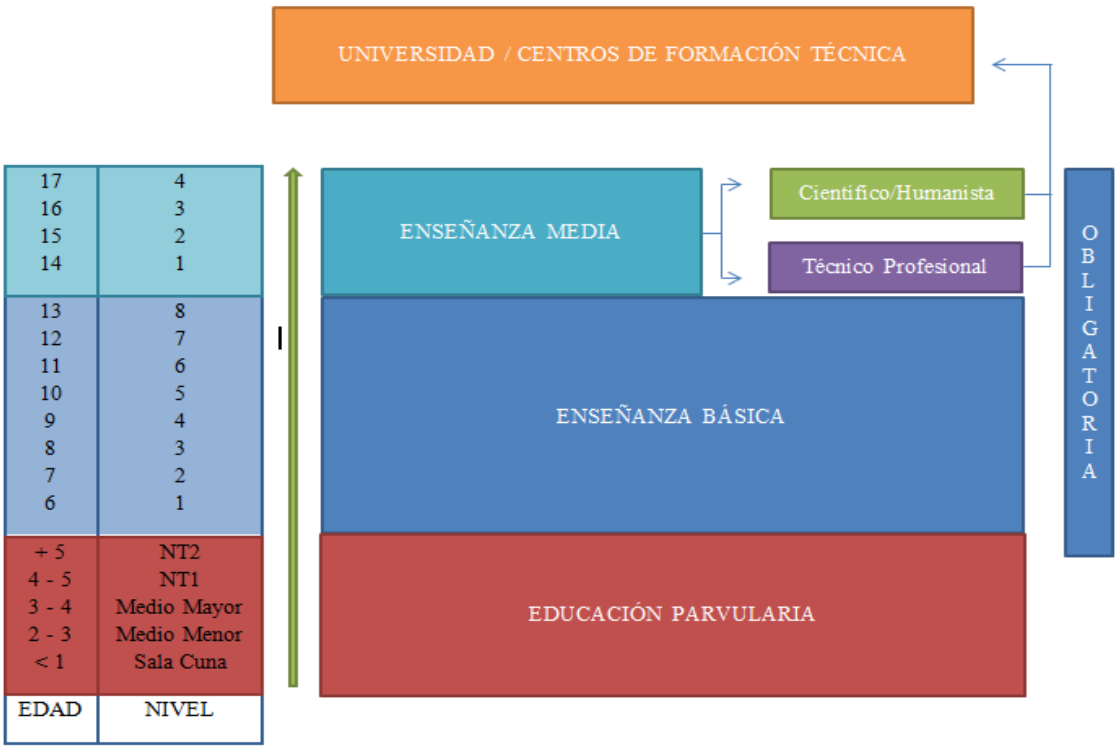
(Gráfico 7. Chile, Primer lugar latinoamericano PISA) (Mineduc, 2013)



I

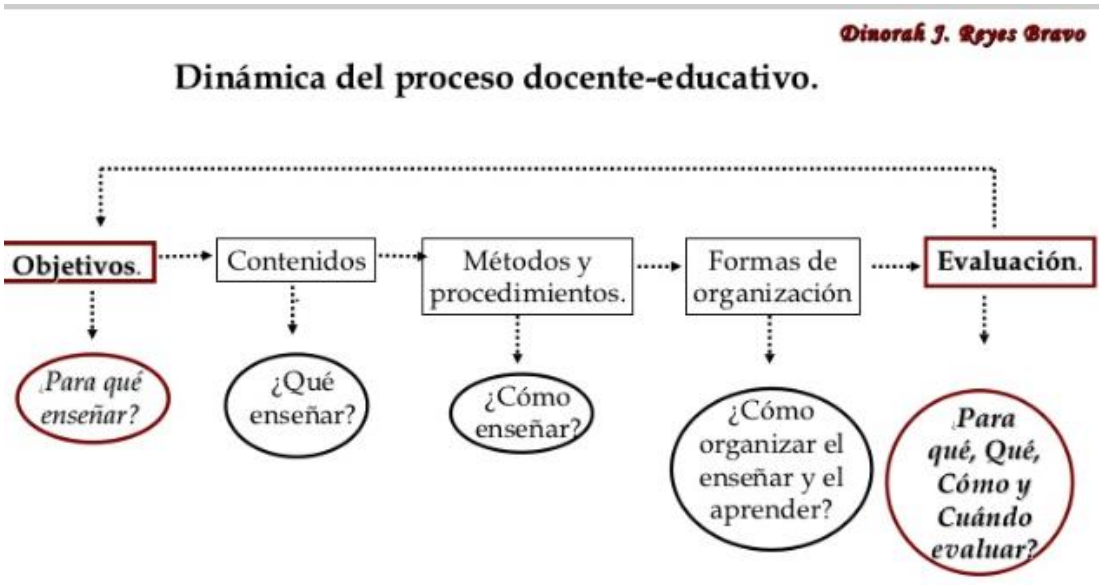
(Recuadro 1: Estructuración de Sistema Educativo Sur Coreano) (Universia, 2013)

(Recuadro 2: Estructuración de Sistema Educativo Finlandés) (Finlandia, 2014)



(Recuadro 3: Estructuración de Sistema Educativo Chileno) (Educación, 2009)

Imagen n°1



TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

La presente técnica de recolección de información se fundamenta en el paradigma fenomenológico de la investigación de las estudiantes seminaristas: Katherine Aguirre, Nikita Alarcón, Alejandra Astorga, Tania Arancibia, Daniela Merello, Catherine Larenas, Javiera Navarro, Javiera Peña, Romina Ramírez, Náyade Reveco, Daniela Seguel y Melissa Yáñez, cuyo título es el siguiente: ***Ambientes y clima en el aula y su relación con los aprendizajes desde la primera infancia hasta la adolescencia.***

El problema de esta investigación es que "se aprecia que algunos estudiantes de todos los niveles educativos del sistema escolar chileno atraviesan por una situación de estrés académico y un clima tenso dentro del aula". Lo que genera a su vez la siguiente pregunta clave de esta investigación: ***¿Cómo perciben estudiantes y docentes los diferentes ambientes y climas de aprendizajes que se generan en distintos establecimientos educativos (convencionales y no convencionales) en pro de la obtención de altos niveles de logro en pruebas estandarizadas?***

El objetivo general de esta investigación es el siguiente: ***Conocer los distintos ambientes y climas educativos y su relación con los rendimientos escolares.***

Los objetivos específicos del presente seminario son los siguientes:

- Recopilar información clásica y actual sobre el clima y el ambiente escolar.
- Recopilar información clásica y actual sobre el concepto rendimiento escolar.
- Reconocer los ambientes y climas escolares en aulas de los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media.
- Vincular los climas y ambientes con sus resultados escolares.

Cabe destacar que la presente investigación contará con una sola técnica de recolección de información, la entrevista semiestructurada, cuyo objetivo principal es conocer sobre uno o varios tópicos determinados con anticipación de manera de poder profundizar los conocimientos de las(los) entrevistadores y aproximarse a las diversas realidades que serán investigadas. El objetivo de esta entrevista semiestructurada es conocer las percepciones e impresiones personales de diferentes actores educativos (docentes, estudiantes, asistentes de la educación) acerca de cómo influye el clima y el ambiente dentro del aula y sus repercusiones en los aprendizajes de los estudiantes del centro educativo en el cual están insertos(as).

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
FACULTAD DE FILOSOFIA Y EDUCACION
DEPARTAMENTO DE EDUCACION PARVULARIA

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

A continuación se presenta la siguiente entrevista semiestructurada dirigida a los directores(as) y/o Jefes UTP de los establecimientos, cuyo fin es dar a conocer sus percepciones e impresiones personales acerca de cómo influye el clima y el ambiente dentro del aula y sus repercusiones en los aprendizajes de los estudiantes del centro educativo al cual representan.

La presente investigación lleva por título: *Ambientes y clima en el aula y su relación con los aprendizajes desde la primera infancia hasta la adolescencia* cuyo objetivo principal es "conocer los distintos ambientes y climas educativos y su relación con los rendimientos escolares". Cabe destacar que las respuestas de esta entrevista, son de carácter confidencial y serán utilizadas exclusivamente con fines académicos para aportar en este estudio.

1. ¿Cuál es su opinión sobre el ambiente de aprendizaje?
2. ¿Qué opina Ud acerca del clima dentro del aula?
3. Entendiendo que ambiente es comprendido como aquellos factores físicos, funcionales, temporales y relacionales que influyen en el contexto educativo. A su vez, conceptualizando el clima de aprendizaje, como un "micro-espacio escolar, un escenario educativo donde se desarrollan interacciones, procesos y vivencias que condicionan el desarrollo afectivo, cognitivo y social del estudiante". ¿Cómo cree que influye el ambiente y el clima de aula en el aprendizaje de los niños y niñas del establecimiento?
4. ¿Cuáles son las condiciones y acciones que Ud considera pertinentes para un clima y ambiente de aula propicios para el aprendizaje de los estudiantes?
5. ¿Qué opinión tiene Ud sobre el proceso de aprendizaje y sobre los resultados de los estudiantes al ser medido?
6. ¿Qué nivel de importancia le otorga a pruebas como el SIMCE y PSU, y que opina sobre la categorización de los establecimientos a través de estas mediciones estandarizadas?
7. ¿Cuáles cree Ud que son las dificultades que existen hoy en día, para lograr un aprendizaje de calidad e integral en sus estudiantes?
8. ¿Cuál es su opinión sobre las políticas públicas de convivencia escolar que se han desarrollado en el último tiempo en el país?

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
FACULTAD DE FILOSOFIA Y EDUCACION
DEPARTAMENTO DE EDUCACION PARVULARIA

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

A continuación se presenta la siguiente entrevista semiestructurada dirigida a las educadoras de párvulos del establecimiento, cuyo fin es dar a conocer sus percepciones e impresiones personales acerca de cómo influye el clima y el ambiente dentro del aula y sus repercusiones en los aprendizajes de los estudiantes del nivel en el que se desempeñan.

La presente investigación lleva por título: *Ambientes y clima en el aula y su relación con los aprendizajes desde la primera infancia hasta la adolescencia* cuyo objetivo principal es "conocer los distintos ambientes y climas educativos y su relación con los rendimientos escolares". Cabe destacar que las respuestas de esta entrevista, son de carácter confidencial y serán utilizadas exclusivamente con fines académicos para aportar en este estudio.

1. ¿De qué manera cree Ud., que su rol como educadora de párvulos incide en los aprendizajes de los niños y niñas?
2. ¿Qué opina Ud., sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar que hay en el establecimiento?
3. ¿Cómo cree Ud., que podría influir el clima escolar en el aprendizaje de los niños y niñas?
4. ¿Qué opinión tiene Ud., sobre la organización de la jornada diaria dentro del aula referida también al espacio, recursos didácticos y tiempo?
5. ¿Qué piensa Ud., sobre otros escenarios sociales que están fuera de la escuela y que pueden influir en la formación y aprendizajes de los niños y niñas?
6. ¿Cuál es su opinión respecto de los aprendizajes y sus características?
7. ¿Cuál es su opinión sobre las políticas públicas de convivencia escolar que se han desarrollado en el último tiempo en el país?
8. ¿qué opina Ud., sobre la posible aplicación de una prueba a nivel nacional en Educación Parvularia?
9. ¿Desearía agregar algo más?

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
FACULTAD DE FILOSOFIA Y EDUCACION
DEPARTAMENTO DE EDUCACION PARVULARIA

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

A continuación se presenta la siguiente entrevista semiestructurada dirigida al equipo técnico en atención de párvulos del establecimiento, cuyo fin es dar a conocer sus percepciones e impresiones personales acerca de cómo influye el clima y el ambiente dentro del aula y sus repercusiones en los aprendizajes de los estudiantes del nivel en el que se desempeñan.

La presente investigación lleva por título: *Ambientes y clima en el aula y su relación con los aprendizajes desde la primera infancia hasta la adolescencia* cuyo objetivo principal es "conocer los distintos ambientes y climas educativos y su relación con los rendimientos escolares".

Cabe destacar que las respuestas de esta entrevista, son de carácter confidencial y serán utilizadas exclusivamente con fines académicos para aportar en este estudio.

1. ¿Qué opina Ud., sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar que hay en el establecimiento?
2. ¿Cómo cree Ud., que podría influir el clima escolar en el aprendizaje de los niños y niñas?
3. ¿Qué opinión tiene Ud., sobre la organización de la jornada diaria dentro del aula referida también al espacio, recursos didácticos y tiempo?
4. ¿Qué piensa Ud., sobre otros escenarios sociales que están fuera de la escuela y que pueden influir en la formación y aprendizajes de los niños y niñas?
5. ¿Cuál es su opinión respecto de los aprendizajes y sus características?
6. ¿Cuál es su opinión sobre las políticas públicas de convivencia escolar que se han desarrollado en el último tiempo en el país?
7. ¿qué opina Ud., sobre la posible aplicación de una prueba a nivel nacional en Educación Parvularia?
8. ¿Desearía agregar algo más?

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
FACULTAD DE FILOSOFIA Y EDUCACION
DEPARTAMENTO DE EDUCACION PARVULARIA

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

La presente entrevista semiestructurada dirigida a docentes de Educación Básica y Media, tiene como finalidad "conocer los distintos ambientes y climas educativos y su relación con los rendimientos escolares" en torno a las diversas condiciones que surgen en ambientes y climas que promuevan aprendizajes.

La presente investigación lleva por título: *Ambientes y clima en el aula y su relación con los aprendizajes desde la primera infancia hasta la adolescencia*.

Cabe destacar que las respuestas de esta entrevista, son de carácter confidencial y serán utilizadas exclusivamente con fines académicos para aportar en este estudio.

1. ¿Qué opinión tiene Ud acerca del Ambiente y el Clima escolar?
2. Entendiendo que el ambiente es comprendido como aquellos factores físicos, funcionales, temporales y relacionales que influyen en el contexto educativo y a su vez, el clima de aula se entiende como un "micro-espacio escolar, un escenario educativo donde se desarrollan interacciones, procesos y vivencias que condicionan el desarrollo afectivo, cognitivo y social del estudiante" según Catalán, 2011, p.84 ¿Cuáles son las condiciones y acciones que considera pertinentes para un clima y ambiente de clima armónico que promueva una disposición para el aprendizaje por parte de los educandos?
3. ¿Qué estrategias utiliza para generar la disposición para aprender en sus alumnos/as?
4 ¿Qué opinión tiene Ud sobre el proceso de aprendizaje y sobre los resultados de los estudiantes al ser medido?
5. ¿Qué opina sobre la categorización de las escuelas a partir de los rankings y sus resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas?
6 ¿Cuál sería su propuesta de cambio o mejoramiento para los resultados de los procesos de formación de sus alumnos y alumnas?
7. ¿Cuál es su opinión sobre las políticas públicas de convivencia escolar que se han desarrollado en el último tiempo en el país?
8. ¿Desea agregar algo más?

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
FACULTAD DE FILOSOFIA Y EDUCACION
DEPARTAMENTO DE EDUCACION PARVULARIA

ENTREVISTA DE JUEGO PARA NIÑOS/AS DE 4 A 6 AÑOS

La presente entrevista dirigida a los niños y niñas del nivel de Educación Parvularia, específicamente, del segundo nivel de Transición, tiene como finalidad, recoger información acerca de cómo perciben ellos y ellas el ambiente dentro del aula, qué es lo que les agrada más y menos de ir al centro educativo, cómo es la relación con las agentes educativas, la relación con sus pares, entre otros.

Dicha entrevista será realizada a través del dibujo libre de su centro educativo junto con el cual se irán llevando a cabo las preguntas pertinentes al tema y a la edad de los párvulos.

1. ¿Qué es lo que más te gusta cuando vienes al colegio?
2. ¿Qué es lo que menos te gusta cuando vienes al colegio?
3. ¿Cómo son las Educadoras y Técnicos contigo? (se mencionarán los nombres de las adultas para que sea más fácil reconocerlas para el párvulo)
4. ¿Qué te gusta aprender en el colegio?
5. ¿Qué te dice tu familia (papás, mamás, abuelos, tíos, hermanos, etc.) cuando aprendes algo nuevo en el colegio?
6. ¿Cómo te llevas con tus compañeros y compañeras?

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
FACULTAD DE FILOSOFIA Y EDUCACION
DEPARTAMENTO DE EDUCACION PARVULARIA

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

A continuación se presenta la siguiente entrevista semiestructurada dirigida a los niños y niñas de los niveles de Educación Básica del establecimiento, cuyo fin es dar a conocer sus percepciones e impresiones personales acerca de cómo creen ellos y ellas que es el clima y el ambiente dentro del aula en el que se desenvuelven cotidianamente, además de dar su opinión sobre la relación con sus profesores y pares y cómo perciben el nivel de exigencia para lograr determinados resultados académicos.

La presente investigación lleva por título: *Ambientes y clima en el aula y su relación con los aprendizajes desde la primera infancia hasta la adolescencia,* cuyo objetivo principal es "conocer los distintos ambientes y climas educativos y su relación con los rendimientos escolares".

Cabe destacar que las respuestas de esta entrevista, son de carácter confidencial y serán utilizadas exclusivamente con fines académicos para aportar en este estudio.

1. ¿Qué es lo que más te gusta de tu sala de clases y de las personas que hay en ella?
2. ¿Qué sientes cuando estás en la sala de clases con tu profesor/a y compañeros y compañeras?
3. ¿Cómo te llevas con tus compañeros, compañeras y profesores?
4. ¿Cómo solucionas algún problema o conflicto con tus compañeros o compañeras?
5. ¿Cómo te sientes cuando los profesores te mandan tareas o tienes que estudiar para alguna prueba?
6. ¿Dentro del día en la escuela existe algún momento para compartir con tus compañeros, expresar tus necesidades y dudas e ideas? ¿Cuál?
7. ¿Qué opinas acerca de las pruebas que se les realizan a ustedes para medir su conocimiento (SIMCE)?
8. ¿Quieres agregar algo más?

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
FACULTAD DE FILOSOFIA Y EDUCACION
DEPARTAMENTO DE EDUCACION PARVULARIA

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

A continuación se presenta la siguiente entrevista semiestructurada, la cual está dirigida hacia los estudiantes de Educación Media del establecimiento, y que tiene por finalidad dar a conocer sus percepciones e impresiones personales acerca de cómo influye el clima y el ambiente dentro del aula en sus aprendizajes.

La presente investigación lleva por título: "*Ambientes y clima en el aula y su relación con los aprendizajes desde la primera infancia hasta la adolescencia"*

El objetivo principal es: *conocer los distintos ambientes y climas educativos y su relación con los rendimientos escolares*.

Cabe destacar que las respuestas de esta entrevista son de carácter confidencial y serán utilizadas exclusivamente con fines académicos.

1. ¿Qué opinas del ambiente y el clima escolar que hay en tu colegio?
2. ¿Cómo describirías el ambiente dentro de su sala de clases?
3. ¿Cómo describes el clima dentro de su sala de clases?
4. ¿Cómo crees que los profesores promueven los aprendizajes en tu curso?
5. ¿Qué crees tú que necesitas para que se promuevan aprendizajes de calidad dentro de tu sala de clases?
6. ¿Deseas agregar o sugerir algo más?

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
FACULTAD DE FILOSOFIA Y EDUCACION
DEPARTAMENTO DE EDUCACION PARVULARIA

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

A continuación se presenta la siguiente entrevista semiestructurada dirigida a los asistentes de la educación (personal de aseo, Administrativos), pertenecientes al establecimiento, cuyo fin es dar a conocer sus percepciones e impresiones personales acerca del clima y el ambiente que observan dentro y fuera del aula y sus posibles efectos en los aprendizajes de los estudiantes.

La presente investigación lleva por título: *Ambientes y clima en el aula y su relación con los aprendizajes desde la primera infancia hasta la adolescencia* cuyo objetivo principal es "conocer los distintos ambientes y climas educativos y su relación con los rendimientos escolares".

Cabe destacar que las respuestas de esta entrevista, son de carácter confidencial y serán utilizadas exclusivamente con fines académicos para aportar en este estudio.

1. ¿Cómo cree Ud que es el ambiente dentro del establecimiento, según lo que ha observado?
2. Entendiendo que el ambiente es comprendido como aquellos factores físicos, funcionales, temporales y relacionales que influyen en el contexto educativo y a su vez, el clima de aula se entiende como un "micro-espacio escolar, un escenario educativo donde se desarrollan interacciones, procesos y vivencias que condicionan el desarrollo afectivo, cognitivo y social del estudiante", ¿Qué opinión tiene Ud sobre el clima que se da entre todas las personas de esta comunidad educativa?
3. ¿De qué manera cree Ud que el ambiente y el clima dentro de la sala de clases influyen en el aprendizaje de los estudiantes?
4. ¿Qué opinión tiene Ud sobre las pruebas estandarizadas tales como SIMCE y PSU?
5. ¿Cómo cree Ud que estas pruebas influyen en el ambiente y el clima escolar cotidiano?
6. ¿Cuál es su opinión sobre las políticas nacionales de convivencia escolar implementadas en el último tiempo?
7. ¿Desea agregar algo más?