

FONIDE – Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación

Departamento de Estudios y Desarrollo.
División de Planificación y Presupuesto.
Ministerio de Educación.

INFORME FINAL

“Un modelo de competencias profesionales para la formación inicial de profesores de educación básica en el subsector de lenguaje y comunicación para un desempeño laboral exitoso en contextos de vulnerabilidad social y económica”

Investigadora Principal: Dra. Donatila Ferrada
Investigadores Secundarios: Dr. José Gabriel Brauchy
Elena Bastías Bastías
Dalys Saldaña Espinoza

Institución Adjudicataria: Universidad Católica de la Santísima Concepción
Proyecto FONIDE N°: 03/2007

Esta es una versión preliminar del Informe Final realizado en el marco de proyecto FONIDE ganador del II concurso, realizado en el año 2007. No citar. La investigación definitiva se publicará prontamente en este mismo sitio.

Diciembre 2008



Resumen

El sostenido deterioro de la calidad de los aprendizajes del alumnado de la escuela pública ubicada en contextos socio-culturales y económicos de alta vulnerabilidad viene siendo preocupación, tanto del Estado, sus instituciones y agentes sociales, quienes se han empeñado en proponer programas y políticas que puedan resolver tal deterioro. En este contexto, esta investigación tuvo por objetivo central definir competencias profesionales acordes al desempeño profesional docente en escuelas públicas de alta vulnerabilidad social y económica al interior del proyecto “Enlazando Mundos” para la elaboración de un currículum de formación inicial de profesores de educación básica en el subsector de lenguaje y comunicación.

En términos metodológicos se trabajó con la metodología comunicativa crítica, mediante un modelo cualitativo y uno cuantitativo. Para el modelo cualitativo se trabajó con 20 sujetos. Las técnicas de recolección de la información comunicativas fueron: entrevista, observación, relato y grupo de discusión; la técnica de validación fue la aplicación de los criterios de diálogo intersubjetivo, pretensiones de validez y compromiso; y la técnica de análisis usada fue la distinción de dimensiones transformadoras de exclusoras en un total de 2183 párrafos comunicativos. Para el modelo cuantitativo, se trabajó con una muestra total de 90 estudiantes de cuarto básico distribuidos en dos escuelas básicas (Hualpén y Talcahuano), en un diseño cuasi-experimental en que se comparó la significatividad de las medias (t) entre el pre-test y el post-test aplicado.

Los resultados cualitativos permitieron definir tres ámbitos marcados de formación profesional desde los cuales se construyeron las competencias profesionales, a saber, pedagogía dialógica (currículum, didáctica, evaluación, aprendizaje), lenguaje y comunicación y desempeño profesional en contextos de vulnerabilidad. Los resultados cuantitativos permitieron demostrar la alta efectividad en la mejora de los aprendizajes del alumnado intervenido. Estos datos avalaron el carácter exitoso de la intervención que sustentó la propuesta de formación inicial para profesores de educación general básica con mención en lenguaje y comunicación y desempeño laboral vulnerable.

A nivel de conclusiones se puede sostener que los datos obtenidos en la investigación (sustantiva mejora en los logros de aprendizaje, otra forma de hacer pedagogía, otra forma de hacer investigación) permiten sostener la necesidad de formar diversificadamente al profesorado que se desempeña en contextos de vulnerabilidad social y económica a fin de generar igualdad de aprendizaje en su alumnado e inclusión social.

MARCO TEÓRICO

El sostenido deterioro de la calidad de los aprendizajes del alumnado de la escuela pública ubicada en contextos socio-culturales y económicos de alta vulnerabilidad es preocupación hoy, tanto a nivel planetario como nacional y ello moviliza al Estado, sus instituciones y agentes sociales a proponer programas y políticas que puedan resolver tal deterioro.

Tres han sido los ejes de acción hasta el momento. Por un lado, el desarrollo de políticas públicas para mejorar el nivel de conocimiento del mundo y desarrollo del capital social en los sectores de vulnerabilidad socio-cultural y económica (Capital social y políticas públicas en Chile, por ejemplo); por otro lado, el trabajo de desarrollo de propuestas de acción a nivel de formación inicial de Profesores de Educación Básica a través de la revisión y formulación de un currículo que apunte al trabajo con sectores vulnerables (respuestas pedagógicas para la diversidad, educación intercultural en Chile, y Estudio de la alfabetización familiar en los niños, Justicia y Educación, en el extranjero, entre otras). Y por último, desde el Estado se han implementado políticas dirigidas a resolver dicha situación. Entre ellas, las más recientes son los programas de la implementación de asesorías desde instituciones universitarias o centros de investigación a las escuelas definidas como “críticas/prioritarias” en la enseñanza básica, y los liceos de enseñanza media definidos como “liceos para todos” y “liceos prioritarios”. Los resultados de estas intervenciones han sido dispares, considerándose exitosas algunas y fracasadas otras, cuando se les ha evaluado desde los resultados de aprendizaje del estudiantado de acuerdo a estándares del SIMCE y la PSU. Sin embargo, cuando las asesorías son exitosas resulta tremendamente complejo mantenerla en el tiempo y en muchos casos ha implicado que la salida del equipo asesor ha traído como consecuencia el abandono de la innovación realizada al interior del centro. Estas asesorías contemplan dos componentes: uno pedagógico curricular, centrado en metodologías de aprendizaje y en capacitaciones del profesor dirigidas hacia la reflexión de su propio quehacer profesional; y otro, de gestión institucional que aborda quehaceres diferentes y separados entre directivos, familias y sostenedores (Proyecto Asesorías Escuelas Prioritarias, 2006).

Una lectura al sistema desde la evaluación del SIMCE en los sectores de lenguaje y comunicación como en educación matemática, confirman lo anterior. Los grupos socioeconómicos bajo y medio bajo en el área de lenguaje obtienen 235 puntos, de un mínimo de 250 puntos, lo que corresponde a un 37% del alumnado evaluado. En cambio, el grupo alto obtiene 297 y el grupo medio 272, lo que significa un 25% de éstos. Lo mismo se observa en el área de matemática: estos mismos grupos obtienen 220, 227, 297, 297 respectivamente, lo cual evidencia la profunda disparidad de los resultados de aprendizaje desde un punto de vista del tipo de alumnado y del tipo de escuela al que asiste.

En este escenario, la formación del profesor de lenguaje y matemática y su desarrollo profesional de desempeño en escuelas de alta vulnerabilidad adquiere particular relevancia para la calidad de la enseñanza, sobre todo porque a pesar de todos los programas implementados en estas áreas (ejemplo LEM; programa de formación continua en lenguaje y matemática, etc.) los resultados continúan manteniéndose.

Si bien la política orienta un trabajo de desarrollo profesional del profesor de lenguaje y comunicación y educación matemática, éste se circunscribe en su propio quehacer y no en la multiplicidad de variables que influyen en el aprendizaje de este tipo de alumnado como la no permanencia en el tiempo de estos esfuerzos por alcanzar mejoras en el aprendizaje.

En correspondencia con lo anterior, la literatura especializada ha demostrado en distintos contextos geográficos y culturales que en este tipo de escuela se requiere de un trabajo profesional del profesor que se diferencie radicalmente del que se realiza en escuelas que atienden a alumnado con capital cultural medio a medio alto. Esto porque las evidencias demuestran que:

1) Es imposible que un profesor pueda atender a la totalidad de alumnos que tiene al interior del aula y, de manera especial, cuando éstos provienen de familias no académicas con vulnerabilidad socio-económica (Gómez, 2004); 2) el rendimiento escolar de este alumnado en el aula tradicional, tal cual funciona en la actualidad, un profesor para 40 a 45 alumnos, presenta un rendimiento tipo campana de Gauss, es decir, muy pocos logran aprender, muchos aprenden algo y unos pocos no aprenden nada (Redondo y cols., 2003; Dávila y cols., 2005); 3) existe una alta relación entre la escolaridad de los padres y su capacidad de consumo cultural con el éxito o fracaso en la escuela del alumnado (Dávila y cols., 2005); 4) asimismo, este tipo de alumnado porta un capital cultural diferenciado del capital cultural

de la escuela, por consiguiente, se dificulta la comprensión de los contenidos educativos (Bourdieu, 1985; Condemarín, 2001; Goulart, 2006; Medina, 2006; Moreno Manso, Rabazo Méndez y García-Bahamonde, 2006; Cummins, 2007; Slavin, 2007); 5) que los niños aprenden más fuera del aula que dentro de ella, por tanto, el aprendizaje se da mejor en relaciones de confianza, cercanía y de pares (Flecha, 1998); 6) el aumento de interacciones sociales de los sujetos permite aumentar su capital cultural, por tanto, cuanto más sujetos están involucrados en su aprendizaje, es mejor (Elboj y cols., 2003; Lareau, 2002); 7) consecuentemente con esto, el ingreso de colaboradores de aprendizaje al aula produce una mejora en la calidad de los aprendizajes de los alumnos (Flecha y Piuvert, 2003); 8) que los alumnos aprenden más cuando trabajan los saberes instrumentales, tales como matemática y lenguaje asociados a valores como la solidaridad en el proceso de comprensión de estas materias, es decir, cuando hay alguien que ayuda desinteresadamente a otro (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2004); 9) resulta fundamental la creación de un clima estimulante basado en expectativas positivas (Cole y Scribner, 1977; Chomsky, 1977; Luria, 1987; Condemarín, 2001; Medina, 2006) de todos y todas para alcanzar los máximos rendimientos; 10) existe una contradicción en dedicar los mejores métodos a los alumnos que despuntan y se rebaje el nivel de los que van por atrás, esto sólo los relega más (Levin y Soler, 1997), por el contrario, el uso de metodologías dirigidas a superdotados aplicadas a aquellos de menor rendimiento permite una aceleración significativa de los aprendizajes de éstos (Flecha, 2004); 11) el modelo de aprendizaje dialógico da cuenta de aprendizaje de calidad en contextos de alta vulnerabilidad social y resulta más eficiente que el modelo de aprendizaje significativo, puesto que permite nivelar hacia un rendimiento de máximo a la mayoría del alumnado de un mismo curso (Flecha, 1997; Aubert y cols., 2004). El modelo curricular crítico comunicativo se fundamenta desde una teoría de la dialogicidad que permite dar respuesta a un currículo construido con y desde la comunidad (Ferrada, 2001).

Desde esta comprensión, cabe dar cuenta que el profesorado formado en las distintas instituciones no cuenta con las competencias profesionales requeridas para desempeñarse con éxito en este tipo de escuelas que demandan evidentemente cualidades profesionales y personales específicas, y que no solo involucra una reformulación en la formación disciplinar en la especialidad del profesor sino asimismo la intervención interinstitucional que contemple al menos tres vínculos claves para llevar adelante este tipo de empresa, a saber, escuela-universidad-comunidad (Imbernón, 1994; Burke, 1996; Tejada, 1998; Hargreaves, 1999; Smith, 2001). De las múltiples experiencias realizadas en distintas partes del mundo que intentan establecer estos vínculos, se pueden distinguir distintas formas de abordarlos, entre ellas, están las asesorías, las capacitaciones, las redes y las comunidades de aprendizaje (Day, 2005). Entre éstas, las que dan cuenta de modelos más exitosos y acordes con este tipo de contexto son las comunidades de aprendizaje, definidas como proyectos de transformación social y educativas dirigidas a lograr el éxito académicos de todos y todas (Flecha, 1997).

Dentro de este marco de acción, el rol del profesorado y sus requerimientos laborales, resulta marcadamente diferenciado del modelo profesional asumido en Chile en los procesos de formación inicial y posterior desarrollo profesional docente. Por una parte, las investigaciones que avalan estas afirmaciones y que han tomado la contextualización de planes y programas de estudios elaborados por el MINEDUC afirman “que los diseños señalados como obligatorios por el Ministerio son adoptados y adaptados por los centros escolares y que la contextualización de pertinencia hacia el tipo de educandos y realidades contextuales que deben considerar los centros escolares y los docentes, para llegar a conocimientos significativos y aprendizajes de calidad, sólo son imitaciones homogeneizantes de los impuesto por tales diseños” (Meza, Pascual y Pinto, 2003: 10). Esto demuestra la homogeneización de los procesos de formación inicial y del propio desarrollo profesional docente que no considera la diversidad de contextos socioculturales nacionales, salvo contadísimas excepciones.

Las experiencias de formación inicial de profesores tanto a nivel nacional (UC de Temuco: Educación Intercultural y Proyecto Pedagógico Intercultural; Academia de Humanismo Cristiano: Respuesta Pedagógica para la Diversidad) como internacional (Harvard University, School of Education, Teaching Training Program: Race, Class and Power; Dimensions of Diversity; Elements of Diversity: Special Education; Everyday Antiracism for Education; University California at Berkeley, Graduate School of Education: Language and Literary, Society and Culture; Writing from the Field: The Social Issues of Literacy; Cooperatives and Community Development: Education for Ownership; Democracy and

Education; Language Study for Educators; San Francisco State University, School of Education, Department of Elementary Education: Family Literacy Studies of the Elementary Age Child; Critical and Postmodern Pedagogies; Culture, Cognition, and Power Issues in Education; Equal Justice in Education; University of San Francisco, California, School of Education, Teacher Education Program: Equal Justice in Education), son esfuerzos que intentan levantar respuestas alternativas de formación inicial en los ámbitos del saber pedagógico y de la didáctica de la lengua y la comunicación a fin de dar cuenta de las demandas laborales de profesores en ejercicio que requieren una fuerte contextualización. Si bien, todas estas propuestas y experiencias abordan las reformulaciones curriculares desde una concepción más cooperativa de la pedagogía (dimensión dialéctica de la realidad), no optan aún a formas construidas bajo el paradigma dialógico (dimensión intersubjetiva de la realidad) como lo sugiere la literatura acumulada al respecto, o lo hacen solo en el plano discursivo.

Por otra parte, no se cuenta con evidencia empírica para sostener modelos de formación inicial y continua distintos de los instalados en las instituciones de educación superior que den cuentas de desempeños laborales focalizados en contextos de vulnerabilidad social y económica.

En este escenario, el modelo profesional asumido en proyectos educativos comunitarios, tales como el de comunidades de aprendizaje demanda procesos de formación especializados en referentes teóricos desde una opción paradigmática distinta a la asumida en la formación actual (Flecha y Puivert, 2005), lo que implica optar por los modelos dialógicos de la pedagogía, tanto desde el currículum, como desde el aprendizaje, la didáctica y la evaluación, al mismo tiempo que demanda la formación de otros agentes colaboradores del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula (Aubert, 2002) y la transformación de un aula privada a un aula pública (Ferrada, 2007).

El modelo dialógico de la pedagogía implica asumir el trabajo curricular, didáctico, evaluativo y del aprendizaje asumiendo en cada una de sus bases la construcción intersubjetiva del conocimiento, hecho que implica la construcción colectiva mediada mediante acuerdos dialógicos entre los distintos agentes involucrados en el quehacer pedagógico (profesorado, alumnado, apoderados, vecinos, agentes externos que colaboran en el escuela, etc.) en cada uno de sus etapas ya sea a nivel prescriptivo como a nivel práctico (Ferrada y Flecha, 2008)

En esta línea de acción, hemos construido un proyecto que hemos denominado **“Enlazando Mundos”** que ha intervenido el subsector de lenguaje y comunicación desde el año 2005 en escuelas caracterizadas como vulnerables social y económicamente y localizadas en la Octava Región y bajo el patrocinio de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Definido como un proyecto de transformación pedagógica que desde una *concepción dialógica* organiza todo el trabajo escolar desde una construcción intersubjetiva de todos sus componentes con la participación de agentes internos y externos a la escuela. En términos metodológicos, se trabaja con grupos interactivos, compuestos por 3 a 4 estudiantes a cargo de un colaborador de aprendizaje (previamente formado en la concepción dialógica y en la especialidad de Lenguaje y Comunicación). La composición y organización del aula en cinco grupos interactivos en función de las cinco categorías de la especialidad (lectura, oralidad/conversación, comunicación, manejo de la lengua y escritura) permite el desarrollo y apropiación de la lengua y comunicación en forma simultánea, ya que cada estudiante participa en todas las actividades de cada uno de los grupos durante el período de clase. Esta dinámica permite que cada niño experimente nuevas oportunidades de acercamiento a los contenidos propuestos por un mediador con un estilo de enseñanza distinto. Esto facilita el reciclaje del archivo cultural del alumnado, profesorado y colaboradores, es decir, la reformulación de su experiencia con el lenguaje se traduce en una *alfabetización, política y uso del lenguaje* reconociendo que todas estas expresiones se desarrollan en un continuum -más que en dicotomía como ha sido la postura tradicional- y en contextos reales y simbólicos. Ser alfabeto, utilizar el lenguaje quiere decir, estar presente y activo en la lucha para reclamar la voz, historia y futuro del sujeto, para empoderarlo.

La concepción del lenguaje y la comunicación desde el paradigma de un currículo dialógico construido con y desde la participación de la comunidad (agentes y miembros), desplaza la aproximación cognitiva y funcional del lenguaje y la comunicación y aborda cuestiones que implican tanto la política como el uso del lenguaje para la organización social. La alfabetización y el desarrollo del lenguaje y la comunicación desde una postura dialógica conlleva un conjunto de acciones que reconocen al sujeto para promover el cambio y la producción, transformación y reproducción de conocimiento mediante la

adquisición del lenguaje (Freire, 1990, 2005; Rodríguez, 1992; Ferrada 2001; Levin, 2001; Slavin, 2003, 2007; Johnson 2004; Linkon, 2005; Costa, 2006; Butzer, Fergus y Noguera, 2007; Lewis, 2007). Desde el proyecto "Enlazando Mundos", la enseñanza de la alfabetización y del lenguaje (en sus expresiones) es una actividad cognitiva, histórica, social y cultural, determinada por todas las complejidades del hogar y la comunidad en conjunto con la escuela y el resto de la sociedad. Por consiguiente, el espacio de composición del mundo (a través de la oralidad o conversación, lectura y escritura del mismo) está integrado por todos los miembros de la comunidad, tanto padres, parientes y cercanos (Lareau, 2002; Noguera 2003), además de otros agentes externos a ella, tales como estudiantes universitarios, profesionales, etc. (Ferrada y Flecha, 2008), entre los cuales se realiza la construcción intersubjetiva de la enseñanza y el aprendizaje. Desde este planteamiento -del modelo dialógico de la pedagogía-, se transforma el aula privada del profesor en un aula pública en la cual la comunidad se involucra como parte esencial del proceso pedagógico, a través de la figura del colaborar de aprendizaje.

El proyecto "Enlazando Mundos" mediante la comprensión dialógica de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje y la comunicación pretende dar cuenta de la doble dimensión de la sociedad actual, su funcionamiento como mundo de la vida y como sistema. Respecto del primero quiere contribuir a la ampliación transformadora del horizonte cultural de los sujetos, y del segundo, a la generación de igualdad de oportunidades de aprendizaje en todos los niños a fin de que puedan incorporarse plenamente al sistema, pero con herramientas suficientes para transformarlo cuando así lo acuerden los propios sujetos.

Entre nuestros resultados preliminares -a través de la implementación de "Enlazando Mundos"-, están los notorios avances en calidad y cualidad en los ámbitos de comprensión lectora y tipo lector. Así, los resultados medidos mediante la prueba de Comprensión Lectora (CLP) en dos momentos con un intervalo de sólo 3 meses arrojan que la CLP1 (previo a la intervención del proyecto), en los Niveles de Comprensión lectora, evidencian escaso logro de los objetivos correspondientes al segundo año básico, donde el 50% de los alumnos se ubican bajo los mínimos exigidos para este nivel. Esto significa que la mitad de los alumnos que cursan 3º básico no muestra dominio mínimo del indicador evaluado para 2º básico. Por el contrario, los resultados del CLP2 (posterior a la intervención del proyecto) evidencian, la nivelación de los niños respecto de los objetivos de segundo básico y el logro de los objetivos de tercer año básico, donde la mayoría evidencia un logro altamente significativo. Sobre el 70% de ellos logran los máximos (ubicándolos entre el percentil 80-100) para el nivel de tercer año y edad del niño. A nivel cualitativo los impactos son altamente notorios, puesto que el proyecto implica la incorporación de colaboradores de aprendizajes al interior del aula (desde profesionales, estudiantes universitarios a vecinos de la escuela), a modo de soporte pedagógico para el profesorado, lo cual involucra un aumento de interacciones sociales diversas que permiten al alumnado ampliar su horizonte lingüístico, aspecto que fortalece y facilita la adquisición y ampliación de la lengua materna.

Otros datos preliminares, recogidos a la fecha, demuestran que la escuela pública en contexto de vulnerabilidad social y económica no puede resolver la mejora de la calidad de los aprendizajes de su alumnado si no cuenta con una potente red de colaboración y establece fuertes vínculos con la comunidad (Bastías, 2008); si no construye un proyecto de transformación con el acuerdo de la mayoría de los agentes educativos involucrados: directivos, profesores, estudiantes, apoderados y equipos externos de investigadores (Saldaña, 2008); si no avanza hacia el modelo dialógico de aprendizaje y abandona el modelo tradicional (Ferrada, 2008); si no se ofrecen otros referentes sociales distintos al profesor al interior del aula a fin de ofrecer otras oportunidades de aprendizaje para este tipo de alumnado (Noguera, 2003; Ferrada y Flecha, 2008).

Otro hallazgo crucial, sitúa al profesor como un agente clave en este quehacer y en este proceso transformador, al mismo tiempo que empieza a emerger -de parte del propio profesorado- la toma de conciencia de su carencia en la formación profesional, de la necesidad de desarrollar otras competencias profesionales que le resulten más apropiadas para conducir exitosamente este tipo de pedagogía y su consecuente demanda a las instituciones de formación de profesores (Ferrada, 2008).

Si bien, en la misma búsqueda del desarrollo de otras competencias profesionales se encuentra la política de educación y desarrollo profesional docente CPEIP, a nivel de reformulación de las prácticas de gestión en aula, éstas no resultan suficientes sin un cambio en la concepción de una construcción

epistémica distinta (construcción epistémica propia de la reforma educativa versus construcción epistémica para la diversidad socio-cultural y económica). Todas estas propuestas aunque resulten novedosas y muchas de ellas innovadoras, no son efectivas al momento de alcanzar resultados de aprendizajes de calidad y de máximos en el alumnado. Se requiere por tanto, realizar otro tipo de propuesta más radical a la contenida en éstas.

Desde este contexto, y sobre la base de la experimentación previa, es que esta investigación definió como objeto de estudio la búsqueda de competencias profesionales específicas que den cuenta de los requerimientos de un desempeño laboral en contextos de vulnerabilidad para la formación de profesores en el subsector de lenguaje y comunicación. De esta forma, este estudio pretende contribuir en la construcción de un modelo profesional de profesor de carácter alternativo (formado para atender contextos socio-culturales específicos y con altos resultados de aprendizaje en su alumnado) al modelo tradicional (formado para atender a un alumno promedio y con rendimiento selectivo), orientado específicamente para el desempeño en este tipo de realidades que tanto aquejan al sistema educativo público chileno.

PREGUNTA CENTRAL DE LA INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las competencias profesionales en la formación inicial de profesores de enseñanza básica en el subsector de lenguaje y comunicación para un desempeño laboral exitoso en escuelas públicas ubicadas en contextos de vulnerabilidad social y económica?

OBJETIVO GENERAL

Definir competencias profesionales acordes al desempeño profesional docente en escuelas públicas de alta vulnerabilidad socio-cultural y económica al interior del proyecto “Enlazando Mundos” para la elaboración de un currículum de formación inicial de profesores de Educación Básica en el subsector de subsector Lenguaje y Comunicación.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Identificar competencias profesionales en el dominio curricular, didáctico, aprendizaje y evaluativo desde el modelo dialógico de la educación implementado y con los propios sujetos involucrados.
2. Identificar competencias de la especialidad de lenguaje y comunicación desde el modelo dialógico implementado y con los propios sujetos involucrados.
3. Identificar competencias profesionales para la formación en desempeño profesional en contextos de vulnerabilidad desde el modelo dialógico implementado y con los propios sujetos involucrados.
4. Determinar los avances en el logro de aprendizajes del alumnado de 4° básico producto de la implementación del proyecto de intervención educativa “Enlazando Mundos”.
5. Construir un modelo de formación inicial para profesores de enseñanza básica en el subsector de lenguaje y comunicación.

MODELO METODOLÓGICO: FASE INVESTIGACIÓN

En términos paradigmático se trabajó con la metodología comunicativa crítica (Gómez y otros, 2006). A fin de dar cuenta de una construcción intersubjetiva del conocimiento y de los objetivos de esta investigación, se consideró como sujetos investigados a todos los agentes participantes en el desarrollo del proyecto “Enlazando Mundos”, a saber, profesoras, colaboradores de aprendizaje y alumnado, por lo que se adoptó un modelo cualitativo que consideró a los dos primeros agentes y un modelo cuantitativo que consideró los últimos.

Universo teórico y muestra

El universo teórico lo constituyeron cuatro instituciones que han incorporado prácticas de innovación pedagógica bajo el modelo “Enlazando Mundos”: un liceo científico humanista, un jardín infantil y dos escuelas básicas.

Criterios de selección de las instituciones

1. Institución con formación en nivel de Enseñanza General Básica.
2. Institución en fase inicial del Proyecto de Intervención “Enlazando Mundos”.
3. Proyecto de intervención “Enlazando Mundos” en los cuartos básicos en el subsector de lenguaje y comunicación, a fin de contrastar datos con el SIMCE.
4. Tener como mínimo dos cuartos básicos en funcionamiento.
5. Voluntariedad de la Institución para participar en el proyecto tanto de la investigación como de Intervención.

La aplicación de estos criterios nos arrojó como instituciones seleccionadas a las dos escuelas públicas de educación general básica, en adelante Escuela A y Escuela B, que participan de la fase inicial de implementación del proyecto de transformación social y educativa “Enlazando Mundos”. La escuela A, está ubicada en la comuna de Talcahuano, con 52 años de antigüedad en el sector, está caracterizada como escuela básica completa, puesto que atiende desde pre-kinder a octavo básico, actualmente tiene una matrícula de 560 alumnos. Esta escuela tiene un índice de vulnerabilidad de 66,5 con promedio SIMCE de 241 en Lenguaje y Comunicación. La Escuela B está ubicada en la comuna de Hualpén, con 33 años de antigüedad en el sector, con enseñanza básica completa (desde pre-kinder a octavo), a diferencia de la Escuela A, ésta tiene jornada escolar completa. La matrícula es de 713 alumnos. Y el índice de vulnerabilidad es de 73.4 %, con promedio SIMCE de 222 en el subsector.

MODELO CUALITATIVO

Criterios de selección de los sujetos investigados

Criterios de selección para el profesorado

1. Ser profesor de enseñanza básica e impartir docencia en el subsector de lenguaje y comunicación en cuarto año básico.
2. Estar formando parte, a partir de este año, en el proyecto “Enlazando Mundos”.
3. Aceptar voluntariamente su participación en calidad de sujeto investigado.

En consecuencia y en consideración a que en cada escuela se imparten dos cuartos básicos, se seleccionaron los cuatro profesores que imparten docencia en este nivel, puesto que cumplen con todos los criterios establecidos.

Escuela A		Escuela B	
Sujeto	Caracterización	Sujeto	Caracterización
PSA	Profesora de Educación General Básica, formación universitaria, 39 años de servicio profesional.	PJB	Profesora de Educación General Básica, especialidad de Lenguaje y Comunicación, Asesora LEM, 25 años de experiencia laboral.
PLA	Profesora de Educación General Básica, formación normalista, 40 años de servicio profesional.	PCB	Educadora de Párvulos; Profesora de Básica; Educadora Diferencial; Psicopedagoga; cursa programa de Magíster en Educación diferencial, 7 años de experiencia laboral.

Criterios de selección para los colaboradores de aprendizaje

1. Haber asistido al proceso de formación que lo habilita como colaborador de aprendizaje.
2. Ser adulto perteneciente a la comunidad cercana a la escuela.
3. Ser adulto y estudiante universitario.
4. Ser estudiante de la propia escuela de cursos superiores.
5. Ser madre o padre del propio curso.
6. Aceptar voluntariamente formar parte en la investigación en calidad de sujeto investigado.

Para ser seleccionado se debió cumplir en forma obligatoria los puntos 1 y 6, más uno de los otros. La muestra de colaboradores de aprendizaje seleccionada fue de **16** sujetos¹ de un total de 40, los que según género y tipo de estudiante, se distribuyen en la **Escuela A**: de un total de 8, 7 son femeninos y 1 masculino, de los cuales, 4 son estudiantes de Pedagogía Media en Lenguaje y Comunicación y 4 son alumnas de 8° Básico de la misma escuela; y en la **escuela B**, de un total de 8, 5 son femenino y

¹ Una caracterización completa de los colaboradores seleccionados de acuerdo al código otorgado y a la escuela en que se desempeña, se encuentra en el anexo 1. No se seleccionaron madres/padres y vecinos de la escuela por no cumplir con los criterios obligatorios (1 y 6)

3 masculino, todos ellos estudiantes universitarios, 6 de Pedagogía Media en Lenguaje y Comunicación, 1 de Obstetricia y 1 de Ingeniería Civil e Industrias Forestales.

En síntesis, **el trabajo cualitativo seleccionó 20 sujetos** en total (4 docentes y 16 Colaboradores de Aprendizaje) que constituyen la muestra del estudio cualitativo.

Técnicas de recolección, validación y análisis de la información

Para la recolección de la información se trabajó con las técnicas de la metodología comunicativa crítica: entrevista comunicativa, relato comunicativo: grupo de discusión comunicativo, observación comunicativa (ver anexo 1).

Para la validación de la información se aplicaron los tres criterios de la metodología comunicativa crítica: diálogo intersubjetivo, pretensión de validez y compromiso (ver anexo 2).

La codificación de la información de la base de datos se realizó adjudicándole un N° por cada párrafo que cumpla con el criterio de intersubjetividad exigido por la metodología comunicativa crítica, a las cuales se les identifica como párrafos comunicativos (ver anexo 3)

Finalmente, se aplicó la técnica de análisis básico de la metodología comunicativa crítica que distingue dimensiones transformadoras de exclusoras a cada uno de los párrafos comunicativos previamente codificados (ver anexo 4)

Resumen de técnicas y párrafos trabajados

Técnica	Cantidad	Técnicas validación de	Técnica de análisis	Total párrafos comunicativos analizados
Entrevista comunicativa:	20	Diálogo intersubjetivo; Pretensión de validez y compromiso	Análisis básico: Dimensiones transformadoras: 365 Dimensiones exclusoras: 50	415
Relato comunicativo	20	Diálogo intersubjetivo; Pretensión de validez y compromiso	Análisis básico: Dimensiones transformadoras: 559 Dimensiones exclusoras: 45	604
Grupo de discusión comunicativo	3	Diálogo intersubjetivo; Pretensión de validez y compromiso	Análisis básico: Dimensiones transformadoras: 106 Dimensiones exclusoras: 29	135
Observación Comunicativa	60	Diálogo intersubjetivo; Pretensión de validez y compromiso	Análisis básico: Dimensiones transformadoras: 977 Dimensiones exclusoras: 54	1031
Total	103		2183	2183

Sistema de categorías usado

Como el modelo cualitativo se propuso dar cuenta de la identificación de competencias profesionales desde la pedagogía, la especialidad y el desempeño, se definió una categoría matriz por ámbito, y se asumió como definición de “competencia” aquella compleja estructura de atributos (saberes teóricos y prácticos; toma de decisiones; formas de relaciones del sujeto con el entorno, con otros sujetos, consigo mismo; etc.), necesaria para el desempeño laboral del profesor en contextos de vulnerabilidad que conduzcan a la generación de igualdad de oportunidades aprendizaje de su alumnado.

CATEGORÍAS TEÓRICAS ESPECIALIZADAS

Formación profesional en el ámbito de la pedagogía: se refiere a todas aquellas competencias conceptuales y prácticas provenientes del campo del currículum, la didáctica, la evaluación y el aprendizaje que asuman la dimensión dialógica de la pedagogía.

Formación profesional en el ámbito de Lenguaje y Comunicación: se refiere a todas aquellas competencias conceptuales y prácticas provenientes del campo de la especialidad del lenguaje y la comunicación – (A nivel de primer ciclo básico: lectura, comunicación, conversación y oralidad, manejo de la lengua y escritura)- desde la dimensión dialógica de la pedagogía.

Formación en desempeño profesional en contexto de vulnerabilidad: se refiere a todas aquellas competencias conceptuales y prácticas provenientes del campo de desempeño laboral del profesor en contextos de vulnerabilidad que impliquen una mejora en los resultados de aprendizaje de su alumnado desde una diversificación en el acervo cultural para el rescate y valorización del archivo cultural de procedencia desde una perspectiva dialógica de la pedagogía.

MODELO CUANTITATIVO

El modelo cuantitativo se propuso dar cuenta de la efectividad del Proyecto de intervención “Enlazando Mundos” a fin de determinar el carácter exitoso del mismo, a través de la evaluación del logro de aprendizaje del alumnado en el subsector de lenguaje y comunicación, para ello, se contempló un diseño cuantitativo de carácter cuasi-experimental. Como no se considera grupo control, las diferencias se observaron respecto del estado inicial en que se encontraban los propios sujetos investigados.

Hipótesis de trabajo

El proyecto de intervención “Enlazando Mundos” permite mejorar significativamente el logro de aprendizaje del alumnado de 4° Básico en el subsector de lenguaje y comunicación.

El proyecto de intervención “Enlazando Mundos” permite nivelar hacia arriba al alumnado de 4° Básico en el subsector de lenguaje y comunicación.

El proyecto de intervención “Enlazando Mundos” demuestra ser un modelo pedagógico exitoso en contextos de vulnerabilidad.

Criterios de selección para el alumnado

1. Estar cursando 4° año básico en una de estas escuelas
2. Tener autorización de los padres para rendir prueba de medición de logros en el subsector de Lenguaje y Comunicación.
3. Manifestar aceptación para rendir la prueba de medición.

En consecuencia, la muestra para el estudio cuantitativo quedó constituida por la totalidad de estudiantes de los cuatro cursos intervenidos, con un total de 100 (escuela A 52; escuela B 48).

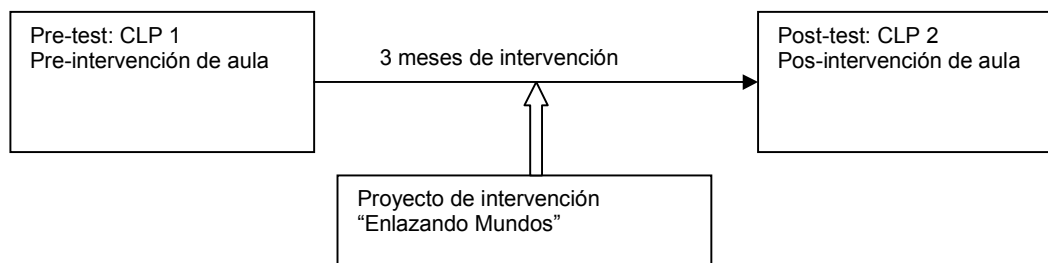
Variables

Variable independiente: proyecto intervención “Enlazando Mundos”.

Variable dependiente: logro de aprendizajes.

Técnica de recogida de datos: CLP.

Técnica de Análisis: “t” de Student para determinar análisis de la diferencia significativa de medias entre la primera y segunda medición, a fin de determinar la efectividad de la intervención.



La aplicación del CLP (pre-test y post-test) cubrió un total de 90 alumnos, es decir, se logró abarcar un 90% de la muestra contemplada inicialmente.

MODELO METODOLÓGICO: FASE DE DESARROLLO

La propuesta de un modelo de formación inicial de profesores básicos en el subsector de lenguaje y comunicación para desempeño exitoso en contextos de vulnerabilidad social y económica (objetivo específico 5), se construyó contemplando tres fases: 1) la organización del conocimiento construido en la investigación; 2) la elaboración del diseño curricular de la propuesta; y 3) la validación intersubjetiva de la propuesta.

RESULTADOS

I. Competencias profesionales en el ámbito de la pedagogía.

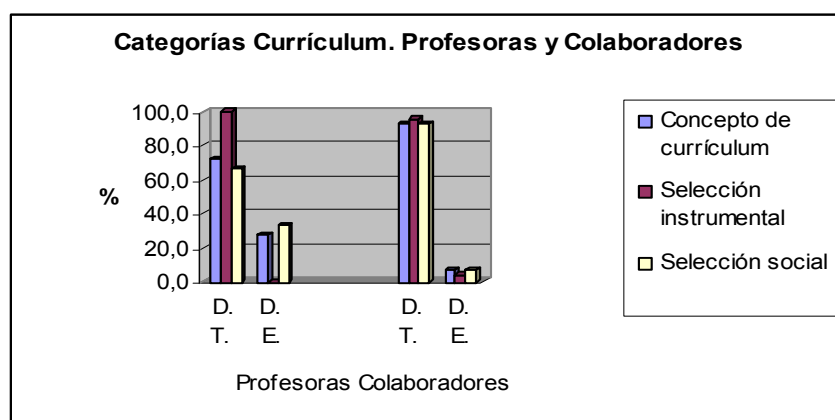
1. Modelo curricular

1.1. Categorías del modelo curricular

1.1.1. Categorías del modelo curricular desde el análisis básico. Dimensiones transformadoras y exclusoras.

La base de datos proveniente de las cuatro técnicas utilizadas permitió construir las siguientes categorías en el ámbito del currículum: concepto de currículum y selección de conocimiento distinguiendo una selección de carácter instrumental (saberes disciplinares) y una selección de carácter social (saberes valóricos y de reconocimiento del contexto).

Posteriormente, el análisis básico permitió caracterizar estas categorías mediante la distinción de dimensiones transformadoras y dimensiones exclusoras, cuya síntesis, en función de los sujetos investigados se presenta en la gráfica siguiente:



D. T.: Dimensiones Transformadoras
D. E. Dimensiones Exclusras

Desde este análisis, observamos que tanto profesoras como colaboradores evidencian una marcada tendencia hacia la dimensión transformadora, sin embargo, también se puede observar que las profesoras muestran un mayor porcentaje de dimensiones exclusras respecto de los colaboradores. Cabe destacar que las dimensiones exclusras encontradas en las profesoras pertenecen mayoritariamente a las de la escuela B (ver anexo 5)

1.1.2. La construcción de categorías del modelo curricular desde los propios sujetos investigados.

La construcción intersubjetiva de las categorías del ámbito del currículum permitió definirlas de acuerdo a la siguiente descripción:

A) Categorías transformadoras de las profesoras

- Concepto de currículum:** relaciones interpersonales armónicas entre el alumnado, entre alumnado y profesorado; cercanía generacional y confianza entre el alumnado y los CA y entre el profesorado y el alumnado (uso del lenguaje corporal y gestual de carácter lúdico); aprendizajes por imitación de pares; desarrollo de relaciones de colaboración entre el alumnado; superación de la timidez y apertura a la participación de parte del alumnado; incorporación de relaciones de igualdad en el aprendizaje por la presencia de los CA (doble rol

de las CA profesoras-pares); incorporación de relaciones corpóreo-afectivos entre el profesorado y el alumnado;

- b. **Selección de contenidos:** a) Instrumental: vinculación entre los contenidos disciplinares y el contexto (archivo cultural del estudiante); incorporación del archivo cultural como base de la selección de los contenidos disciplinares b) Social: vinculación entre los saberes sociales y el archivo cultural del estudiante (autocuidado, prevención, etc.); incorporación de las vivencias personales del estudiantado (registro anecdótico; registro de habla, etc.) como base del saber social del currículum; incorporación de valores.

B) categorías exclusoras del currículum en las profesoras

- a. **Concepto de currículum:** mantención de la autoridad frente al alumnado; mantención del poder del profesorado para mantener la disciplina del grupo curso; relaciones punitivas; ausencia de relaciones interpersonales.
- b. **Selección de conocimiento:** b) Social solo incorporado cuando hay una contingencia (catástrofes por ejemplo, no como una constante); saberes sociales por sobre lo disciplinar asociado a la desnivelación del alumnado.

C) Categorías transformadoras del modelo curricular en los colaboradores.

- a. **Concepto de currículum:** relaciones de cercanía, colaboración, confianza, agrado e interés por el otro en el trabajo pedagógico de aula; proximidad generacional mejora el trabajo de aula; afectividad corporal y emotiva en un ambiente lúdico, relaciones igualitarias y valoración de los sujetos; la comunicación como base de la resolución de conflictos; uso de un lenguaje cotidiano, comprensible y coloquial.
- b. **Selección de conocimiento:** a) Instrumental: incorporación de nuevos conceptos disciplinares que resultan de la petición del propio alumnado y de los colaboradores que complementan los propuestos por el currículum oficial; profundización de los contenidos instrumentales resultado de la interacción; b) Social: incorporación de valores relacionados con la solidaridad, colaboración, amistad, convivencia, autocuidado; correspondencia entre los saberes sociales y disciplinares; diálogo como facilitador de la formación valórica.

D) Categorías exclusoras del modelo curricular en los colaboradores.

- a. **Concepto de currículum:** mantención de relaciones poder de estudiantes con mejor rendimiento sobre los de menor; relaciones en base a los intereses inmediatos de los niños por sobre los aprendizajes; incorporación del saber social sin el contexto; discriminación del profesor por capacidades intelectuales en el aula; mecanización del trabajo pedagógico; mantención del poder jerárquico del profesor al interior del aula; incapacidad para la toma de decisiones al interior del grupo; permisividad como sinónimo de participación de aula.

1. 2. Competencias del modelo curricular

1.2.1. Competencias transformadoras del modelo curricular

1. Desarrollar la capacidad de comprender el currículum como un proceso de praxis pedagógica que involucra múltiples interacciones entre la diversidad de sujetos presentes en el aula, donde las relaciones intergeneracionales y la diversidad de formación académica permiten establecer instancias comunicativas -mediante el lenguaje verbal, corpóreo-afectivo, empático y distendido- en un ambiente armónico que mejora y propicia el aprendizaje.
2. Comprender el currículum como un proceso de diversidad de interacciones sociales dirigido a fortalecer y potenciar relaciones de colaboración basadas en la igualdad entre los agentes presentes en el aula, donde la participación protagónica de cada uno de ellos conduce a la mejora sustantiva de los aprendizajes disciplinares y sociales.
3. Desarrollar la capacidad para vincular los contenidos disciplinares con el archivo cultural del estudiante en función de su validación como construcción legítima, no para invalidarlo desde el saber académico.

4. Comprender que la comunicación y el dialogo intersubjetivo son la base para la resolución de los conflicto cognitivos y sociales.
5. Comprender que el uso del lenguaje cotidiano y coloquial permite establecer un puente de comunicación efectiva para el desarrollo del currículum.

1.2.2. Competencias exclusoras del modelo curricular

1. Desarrollar capacidades para fortalecer la autoridad del profesor frente al alumnado y mantener las relaciones de poder necesarias para mantener la disciplina en el aula.
2. Comprender que el saber social debe ser incorporado cada vez que se produzca una contingencia de impacto nacional.
3. Visualizar que las relaciones de poder entre el alumnado fortalece la discriminación y segregación.
4. Favorecer prácticas de permisividad entendidas como participación del alumnado

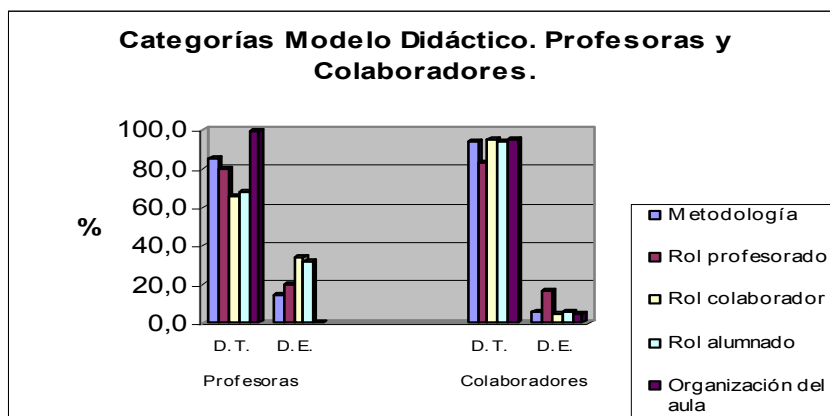
2. Modelo Didáctico

2.1. Categorías del modelo didáctico

2.1.1. Categorías del modelo didáctico desde el análisis básico. Dimensiones transformadoras y exclusoras.

La base de datos proveniente de las técnicas utilizadas permitió construir las siguientes categorías en el modelo didáctico: metodología, rol del profesorado, rol del colaborador, rol del alumnado y organización del aula.

Posteriormente, el análisis básico permitió caracterizar estas categorías mediante la distinción de dimensiones transformadoras y dimensiones exclusoras, cuya síntesis, en función de los sujetos investigados se presenta en la gráfica siguiente:



En las categorías del ámbito de la didáctica, observamos que tanto profesoras como colaboradores evidencian una marcada tendencia hacia la dimensión transformadora, sin embargo, al igual que en el ámbito del currículum, se puede observar que las profesoras muestran un mayor porcentaje de dimensiones exclusoras respecto de los colaboradores (las dimensiones exclusoras encontradas en las profesoras pertenecen mayoritariamente a las de la escuela B, ver anexo 6)

2.1.2. Categorías del modelo didáctico desde los propios sujetos

A) Categorías transformadoras modelo didáctico Profesoras.

- a. **Metodología:** vinculación entre trabajo y método; metodología interactiva favorece la; integración, participación y mejora en los aprendizajes; aporte de actividades complementarias a las propuestas, trabajo grupal colectivo y solidario, diversidad de agentes sociales como generadores de interacción.
- b. **Rol del profesorado:** coordinación pedagógica de aula centrada en el apoyo instrumental y social del alumnado y colaboradores; capacidad de innovación permanente; capacidad de trabajo en equipo, desaparición de la jerarquía, formación en lo dialógico.
- c. **Rol del colaborador:** coordinador de grupo como guía, mediador y aporte en el ámbito instrumental y social, responsabilidad compartida en el aprendizaje del alumnado, respeto por las diferencias individuales, compromiso y valoración de su función pedagógica.
- d. **Rol del alumnado:** rol activo en las interacciones en el ámbito instrumental y social.
- e. **Organización del aula:** distribución y organización de recursos favorece la interacción, horizontalidad, participación y aprendizajes; heterogeneidad en la distribución del alumnado favorece el aprendizaje, trabajo colectivo y solidario.

B) Categorías excluidas del modelo didáctico profesoras.

- a. **Rol del profesor:** deficiente rol de coordinación al interior del grupo interactivo, la imposición en la generación aprendizajes, anulación del rol pedagógico del colaborador.
- b. **Rol del colaborador:** falta de competencias pedagógicas

C) Categorías transformadoras modelo didáctico de colaboradores.

- a. **Metodología:** aporte de actividades complementarias a las propuestas; resolución conjunta, colectiva y solidaria del trabajo pedagógico; argumentación como base del trabajo pedagógico; metodología interactiva favorece la; atención; confianza; reflexión del alumnado; horizontalidad en el trabajo de aula, guías didácticas para la promoción de interacciones y aprendizajes; diversidad de agentes sociales como generadores de interacción, el humor como recurso para promover la interacción.
- b. **Rol del profesor:** coordinación pedagógica de aula centrada en el apoyo instrumental y social del alumnado y colaboradores, capacidad de trabajo en grupo y apertura mental; formación en lo dialógico; ser autorreflexivo, tolerante, crítico; asumir responsabilidades por los resultados de aprendizaje, capacidad para comprender la multidireccionalidad del aprendizaje.
- c. **Rol de Colaboradores de Aprendizaje:** coordinador de grupo como guía, mediador y aporte en el ámbito instrumental y social, potenciar el trabajo colaborativo y dialógico; capacidad para comprender la multidireccionalidad del aprendizaje; formación en lo dialógico; responsabilidad compartida en el aprendizaje del alumnado.
- d. **Rol del alumnado:** rol activo en las interacciones en el ámbito instrumental y social, responsabilidad compartida en el aprendizaje del colectivo. (enseñar y aprender)
- e. **Organización del aula:** reorganización de recursos disponibles para fomentar el dialogo e interacciones, la colaboración para suplir recursos didácticos, diversidad de agentes sociales promueven la interacción y aprendizaje, heterogeneidad en la distribución del alumnado favorece el aprendizaje, multidireccionalidad en el aprendizaje y roles compartidos, participación espontánea y voluntaria de los distintos agentes.

D) Categorías excluidas modelo didáctico de colaboradores

- a. **Rol del profesorado:** Relaciones punitivas y transmisión de conocimiento obstaculizan la participación y aprendizaje del alumnado.
- b. **Rol del colaborador:** Limitadas relaciones interpersonales con la profesora
- c. **Rol del alumnado:** Relaciones de amistad del alumnado afectan normas de comportamiento.

2.2. Competencias del modelo didáctico

2.2.1. Competencias transformadoras del modelo didáctico

- 1. Comprender la didáctica como un proceso de construcción intersubjetivo donde todos sus componentes (metodología, rol del profesorado, rol de alumnado, rol de colaborador y

organización de aula) contemplan dinámicas altamente participativas y protagónicas por parte del conjunto de agentes involucrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2. Comprender conceptual y operativamente el modelo didáctico interactivo que involucra participación de agentes tradicionalmente externos al trabajo de aula (colaboradores de aprendizaje), heterogeneidad en la distribución del alumnado, atención a la diversidad de estilos de aprendizaje y de intereses, multidireccionalidad del aprendizaje.
3. Comprender la didáctica como un proceso de construcción de aprendizajes que se produce en un ambiente que no es exclusivo del aula, ni del profesor y su alumnado, sino que forma parte de una dinámica social de carácter público.

2.2.2. Competencias exclusras del modelo didáctico

1. Comprender la didáctica como un proceso de transmisión de conocimiento de carácter unilateral (desde el profesorado hacia el alumnado)
2. Comprender la didáctica como un proceso de escasas interacciones sociales entre los sujetos que aprenden y los que enseñan.

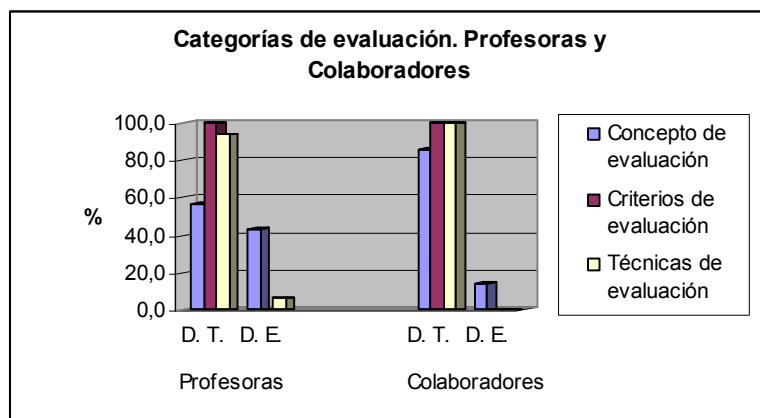
3. Categorías en el modelo de la evaluación

3.1. Categorías del modelo de evaluación

3.1.1. Categorías del modelo de evaluación desde el análisis básico de las dimensiones transformadoras y exclusras.

La base de datos proveniente de las técnicas utilizadas permitió construir las siguientes categorías en el modelo de evaluación: concepto, criterios y técnicas de evaluación.

Posteriormente, el análisis básico permitió caracterizar estas categorías mediante la distinción de dimensiones transformadoras y dimensiones exclusras, cuya síntesis, en función de los sujetos investigados se presenta en la gráfica siguiente:



En las categorías del ámbito de la evaluación, en términos generales, observamos que tanto profesoras como colaboradores evidencian una marcada tendencia hacia la dimensión transformadora, sin embargo, al igual que en el ámbito del currículo y la didáctica, se puede observar que las profesoras muestran un mayor porcentaje de dimensiones exclusras respecto de las de los colaboradores.

3.1.2. La construcción de categorías en el modelo evaluativo desde los propios sujetos

A) Categorías transformadoras de las profesoras

- a. **Concepto de evaluación:** participación protagónica del niño en su propia evaluación a través de la autoevaluación y en la colaboración de propuestas evaluativas; incorporación de la

autocrítica de parte del profesorado y el alumnado como parte del proceso evaluativo; el aprendizaje de aceptar una nueva forma de evaluarse; cercioramiento de la objetividad por parte del alumnado y profesorado frente la calificación final (uso de pautas previas, defensa de sus posiciones frente a las notas, conocimiento previo de las condiciones de evaluación); cuestionamiento a la nota como expresión válida de los aprendizajes alcanzados por el alumnado y propio del proceso evaluativo.

- b. **Criterios de evaluación:** construcción de criterios compartidos entre profesorado y alumnado; criterios de rectitud (contexto normativo); criterios de veracidad en función del saber instrumental; criterios de autenticidad asociados a la confianza (corrección de errores)
- c. **Técnicas de evaluación:** diversidad de instrumentos usados en un mismo contenido (selección múltiple, disertación, elaboración de experimentos, elaboración de informes, guías de trabajos prácticos, preguntas); evaluación colectiva a partir del diálogo.

B) Categorías exclusoras del modelo de evaluación de las profesoras

- a. **Concepto de evaluación:** asociado solo a la obtención de resultados y para la retroalimentación; recogida de información de diagnóstico y resultado; para modificar una conducta.
- b. **Criterios de evaluación:** definidos por el profesor unilateralmente.

C) Categorías transformadoras del modelo de evaluación de los colaboradores

- a. **Concepto de evaluación:** herramienta para potenciar el aprendizaje; autoevaluación asociado a la responsabilidad y a la autovaloración de sí mismo apoyado por el grupo; el error como fuente de aprendizaje y como oportunidad para el aprendizaje; aprender por aprender y no por la calificación; autocorrección entre pares totalmente desvinculado de la nota; aprendizaje independiente del premio; superación del fatalismo y apertura a la transformación; visión positiva de las posibilidades que ofrece el aprendizaje; superación de la discriminación o rótulo; alcanzar acuerdos sobre el alumnado; instauración de confianza en el proceso evaluador; autocrítica y cuestionamiento personal permanente; carácter colectivo de la evaluación que opera sobre la base de la colaboración; centrado en el aprendizaje y no en la calificación cualitativa; participación de todos los participantes desde la génesis de la misma; superación de la connotación punitiva de la evaluación; nivelación del alumnado sin distinción de capacidades intelectuales de parte del profesorado; profundización del aprendizaje disciplinar; regulación entre pares frente al deseo de aprender; autorregulación de la conducta agresiva.
- b. **Criterios de evaluación:** a) criterio de verdad: oportunidad para corregir el error; argumentación sobre lo correcto no sobre el error; archivo cultural del alumnado como base de la argumentación; dominio de contenido; cercioramiento del aprendizaje; dimensión disciplinar; selección de contenidos en función del aprendizaje placentero; b) criterio de veracidad y rectitud: liderazgo participativo; mejora de las relaciones interpersonales; confianza para compartir el error y mejorar el aprendizaje; autoconfianza para participar en el grupo; juicios de pares como base de la mejora del aprendizaje; co-evaluación y autoevaluación sobre la base de la colaboración; abandono de la competitividad a favor de la solidaridad; incorporación valórica; solidaridad para aclaración de dudas; altas expectativas y bienestar al interior del grupo; valoración por la escuela; toma de decisiones por parte del alumnado; relaciones de igualdad en el proceso evaluador; consideración del contexto; construcción colectiva y decisión compartida; empatía y valoración del otro; imitación de modelos; regulación de normas a través de los otros; c) criterio de autenticidad: lo lúdico como base del aprendizaje; autorregulación de las expresiones como efecto del trabajo colaborativo; sentirse bien como parte del grupo; honestidad en el alumnado; expresiones afectivo-emocionales en la relación pedagógica; proyección a través de la experiencia del otro; generación de expectativas.
- c. **Técnicas de evaluación:** evaluación colectiva (de carácter intergrupar de diagnóstico, formativa y final), co-evaluación; preguntas, relación entre lo previo y lo actual.

D) Categorías excluidas del modelo de evaluación de los colaboradores

- a. **Concepto de evaluación:** asociada a la nota; las notas bajas asociadas a la imposibilidad de aprender del sujeto; asociado a reforzar el error en el alumnado; imposición de la percepción del profesorado sobre el aprendizaje del alumnado; discriminación por capacidades académicas del alumnado; cantidad de materias (contenidos) en vez de priorizar el aprendizaje; mecanismo de presión hacia el alumnado; monopolización de la conducción del grupo en quién “sabe más”; descalificación del trabajo colaborativo por parte del profesorado y a favor de uno competitivo
- b. **Criterio de evaluación:** a) criterios de veracidad y rectitud: favorecer la competencia entre el alumnado; prejuicios sobre grupos étnicos frente a la evaluación; igualdad de nota frente al trabajo diferenciado del trabajo de grupo; definición de la dificultad en función del criterio profesional y no en función del archivo cultural del alumnado; b) criterio de autenticidad:

3.2. Competencias del modelo de evaluación

3.2.1. Competencias transformadoras del modelo de evaluación

1. Desarrollar la capacidad de comprender la evaluación como un proceso de autocrítica de parte de alumnado y del profesorado en relación con las instancias de aprendizaje y enseñanza que se van desarrollando.
2. Desarrollar la capacidad de comprender que la evaluación es un proceso compartido y colaborativo entre el profesorado y el alumnado que involucra alcanzar acuerdos entre las formas de evaluar, los criterios a usar y los resultados a obtener.
3. Desarrollar capacidades para definir y construir consensuadamente criterios de evaluación entre el alumnado y el profesorado involucrado en la acción pedagógica de aula.
4. Desarrollar capacidades para incorporar criterios de veracidad, rectitud y autenticidad como parte esencial de cada instrumento de evaluación que se utilice en la acción pedagógica y de forma consensuada entre el profesorado y el alumnado.
5. Desarrollar capacidades para construir, modificar y diversificar en forma permanente los instrumentos de evaluación que se utilicen en un mismo contenido.
6. Comprender la evaluación como un proceso esencial en el proceso de transformación de la misma (adquisición de confianza, superación de la connotación punitiva y de la unilateralidad)
7. Comprender la evaluación como un proceso intersubjetivo basado en la solidaridad y bienestar del grupo orientado por altas expectativas en el aprendizaje.

3.2.2. Competencias excluidas del modelo de evaluación

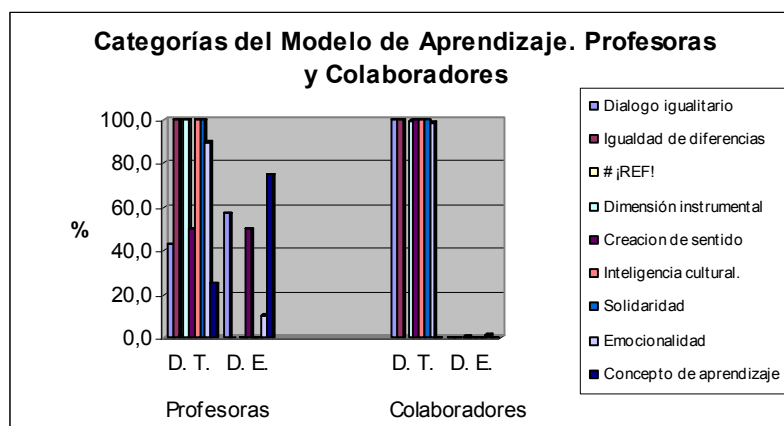
1. Desarrollar la capacidad para comprender que la evaluación es un proceso que implica obtener información, resultados que impliquen una modificación de una conducta.
2. Comprender que los criterios de evaluación son resorte exclusivo del profesor que es quién tiene el dominio conceptual y teórico para definirlos.

4. Categorías del modelo de aprendizaje

4.1. Categorías del modelo de evaluación

4.1.1. Categorías del modelo de evaluación desde el análisis básico. Dimensiones transformadoras y excluidas.

La base de datos proveniente de las técnicas utilizadas permitió construir las siguientes categorías del modelo de aprendizaje: diálogo igualitario, dimensión instrumental, solidaridad, igualdad de diferencia, creación de sentido, transformación, emocionalidad, inteligencia cultural. Posteriormente, el análisis básico permitió caracterizar estas categorías mediante la distinción de dimensiones transformadoras y dimensiones excluidas, cuya síntesis, en función de los sujetos investigados se presenta en la gráfica siguiente:



En las categorías del modelo de aprendizaje, observamos que tanto profesoras como colaboradores evidencian una marcada tendencia hacia la dimensión transformadora, sin embargo, al igual que en los modelos de currículum, didáctica y evaluación se puede observar que las profesoras muestran un mayor porcentaje de dimensiones exclusoras respecto de las de los colaboradores (las dimensiones exclusoras encontradas en las profesoras pertenecen mayoritariamente a las de la escuela B ver anexo 7)

4.1.2. La construcción de categorías en el modelo de aprendizaje desde los propios sujetos.

A) Categorías transformadoras del modelo de aprendizaje en las profesoras

- Dialogo igualitario:** Decisiones consensuadas por el grupo, participación igualitaria de los miembros del grupo, posibilidades igualitarias para emitir opiniones incorporando experiencias personales.
- Inteligencia cultural:** Consenso y resolución de conflictos mediante la comunicación.
- Transformación:** Docente como coordinador del trabajo pedagógico de aula; vinculación entre el ámbito personal (y emocional) con el instrumental; generación de alta valoración por el trabajo del alumnado y colaboradores; autonomía en la toma de decisiones por parte del alumnado; relaciones interpersonales armónicas entre profesorado y colaboradores; atención personalizada del alumnado; complementariedad entre el docente y el colaborador.
- Dimensión instrumental:** argumentación como parte del trabajo disciplinar, correspondencia entre lo instrumental, contingencia y cotidianeidad del alumnado, capacidad de inferencia asociada a la experiencia del alumnado, se promueve la construcción de conocimiento asociada a lo instrumental.
- Solidaridad:** Colaboración intergrupar.
- Igualdad de diferencias:** Participación igualitaria del alumnado en las actividades pedagógicas, valoración del conocimiento y experiencias de todo el alumnado, prioridad a los aportes del grupo, participación igualitaria durante el desarrollo de la tarea pedagógica.
- Emocionalidad:** Validación del alumnado, comunicación emocional expresada a través de la corporalidad, sentido del humor, empatía expresada mediante contacto físico y lenguaje verbal, respeto por el otro, sentido del humor.

B) Categorías exclusoras del modelo de aprendizaje en las profesoras.

- Transformación:** Imposición y autoridad del docente, inhibición de la expresión del alumnado.
- Creación de sentido:** Invalida la diversidad, minimiza la posibilidad de proyectos alternativos de vida.
- Emocionalidad:** Negación e invalidación del estudiante.

C) Categorías transformadoras del modelo de aprendizaje en los colaboradores

- a. **Dialogo igualitario:** Fortalecimiento del diálogo igualitario en los grupos interactivos, participación igualitarias de aporte de ideas para la construcción de conocimiento y toma de decisiones incorporando pretensiones de validez.
- b. **Inteligencia cultural:** El dialogo y la comunicación como base para la toma de decisiones; resolución de conflictos; validación de aportes; aclaración de dudas; recurso didáctico; construcción de conocimiento y expresión de ideas.
- c. **Transformación:** avance en logro de aprendizaje; construcción de significados a partir del trabajo colectivo y colaborativo, la argumentación como parte del trabajo; pedagogía de máximo en lugar de la compasión; multiplicidad de explicaciones; actividades lúdicas en el trabajo pedagógico, autorregulación del alumnado, el diálogo como base del trabajo pedagógico, centralidad de las personas por sobre los recursos materiales; resolución de conflictos.
- d. **Dimensión instrumental:** incorporación de saberes técnicos de otras disciplinas, corrección, explicación, ejemplificación de saberes instrumentales a partir de la cotidianeidad del alumnado y especialidad del colaborador, correspondencia entre saber instrumental y cotidianeidad del alumnado, el análisis, reflexión e inferencia en el plano instrumental, vinculación con los aprendizajes previos del alumnado incorporación del capital cultural del alumnado, clarificación conceptual apoyada por la docente, normas asociadas al plano instrumental, enriquecimiento de la planificación curricular, indicaciones para el desarrollo de la actividad, incorpora sugerencias metodológicas para el trabajo del alumnado, incorporación de saberes.
- e. **Creación de sentido:** Distintos estilos de vida y accesibilidad a ellos, alternativas profesionales, opciones de vida, incorporación de proyectos personales, distintas personas y sus cualidades, opción de vida, colaborador como referente social.
- f. **Solidaridad:** colaboración del alumnado hacia el colaborador, colaboración entre pares para el logro de los aprendizajes, apoyo solidario intergrupar.
- g. **Igualdad de diferencias:** Distribución equitativa de la tareas, igualitarias oportunidades de intervención del alumnado, atención personalizada, respeto por las diferencias individuales, colaboración igualitaria en el aprendizaje del alumnado, validación igualitaria de los aportes del alumnado, condiciones para la participación igualitaria, condiciones para la participación igualitaria, igualdad en las oportunidades de aprendizaje, validar y respetar saberes heredados, equidad en la asignación de recursos.
- h. **Emocionalidad:** respeto, validación y reconocimiento del alumnado, reconocimiento a los logros individuales, expresiones emocionales que denotan agrado, lenguaje verbal y expresiones faciales y contacto físico, generación de lazos afectivos y afinidad, sentido del humor, empatía, el juego como espacio de interacción, relaciones corpóreo-afectivas.

D) Categorías exclusoras del modelo de aprendizaje en los colaboradores

- a. **Transformación:** Acuerdos definidos a través del criterio de la “mayoría, pasividad y falta de iniciativa del colaborador.

4.2. Competencias del modelo de aprendizaje

4.2.1. Competencias transformadoras del modelo de aprendizaje

1. Comprender conceptual y operativamente cada uno de los principios del aprendizaje dialógico (dialogo igualitario, inteligencia cultural, dimensión instrumental, transformación, solidaridad, igualdad de diferencias, creación de sentido y emocionalidad) y las estrategias para incorporarlo al trabajo de aula.
2. Comprender el modelo de aprendizaje dialógico como una potente herramienta para la mejora de los aprendizajes del alumnado y de las relaciones interpersonales que se producen en el aula.
3. Comprender el modelo de aprendizaje como un proceso de praxis que posibilita el proceso transformador del aula, del profesorado y del alumnado afianzado en prácticas igualitarias y generadoras de expectativas.

4. Comprender el aprendizaje dialógico como un proceso que se afianza en la construcción intersubjetiva de las interacciones que mantienen los sujetos que aprenden donde el dialogo igualitario afianza una cultura participativa y protagónica.

4.2.2. Competencias exclusras del modelo de aprendizaje

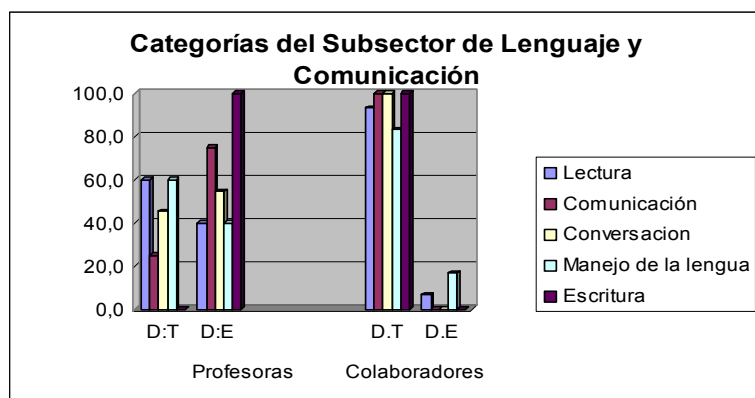
1. Comprender el proceso de aprendizaje como una imposición de significados otorgados por el profesorado hacia el alumnado.
2. Comprender el proceso de aprendizaje como una acción unilateral donde el alumnado no tiene nada que aportar.

II. Competencias profesionales en el subsector de Lenguaje y Comunicación

1. Categorías del subsector de lenguaje y comunicación

1. 1. Categorías del subsector de lenguaje y comunicación desde el análisis básico. Dimensiones transformadoras y exclusras.

La base de datos proveniente de las técnicas utilizadas permitió construir las siguientes categorías en el subsector de lenguaje y comunicación: lectura, comunicación, conversación, manejo de la lengua y escritura. Posteriormente, el análisis básico permitió caracterizar estas categorías mediante la distinción de dimensiones transformadoras y dimensiones exclusras, cuya síntesis, en función de los sujetos investigados se presenta en la gráfica siguiente:



En las categorías del subsector de lenguaje y comunicación, observamos que las profesoras evidencian una marcada tendencia hacia la dimensión exclusras, en cambio los colaboradores lo hacen hacia la dimensión transformadora. Asimismo, cabe destacar que las dimensiones exclusras encontradas en las profesoras pertenecen mayoritariamente a las de la escuela B (ver anexo 8)

1. 2. La construcción de categorías en el subsector de Lenguaje y Comunicación desde los propios sujetos.

A) Categorías transformadoras del subsector de lenguaje y comunicación en las profesoras.

- a. **Lectura como construcción de significados:** comunicación y negociación de significados de acuerdo a la experiencia o archivo de lectura del estudiante; ayuda ajustada y mediada por las experiencias personales de lectura de los estudiantes; dinámica de análisis de la lectura con sentido contextualizado; clima afectivo de autoestima en el desarrollo de la experiencia de la lectura individual y colectiva; actividad mental autorregulante y de autorregulación a través de la lectura individual y colectiva; lectura como espacio de construcción de identidad social.

- b. Comunicación como espacio de construcción de identidad social:** Promueve una comunicación y negociación de significados de acuerdo a la experiencia o archivo de comunicación del estudiante, proporciona una ayuda ajustada y mediada por las experiencias personales de comunicación de los estudiantes, promueve una dinámica de análisis de la comunicación con sentido contextualizado, desarrolla un clima afectivo de autoestima en el desarrollo de la experiencia de la comunicación, promueve una actividad mental autorregulante y de autorregulación a través de la comunicación
- c. Conversación como capital cultural:** comunicación y negociación de significados de acuerdo a la experiencia o archivo de comunicación del estudiante; ayuda ajustada y mediada por las experiencias personales de comunicación de los estudiantes; dinámica de análisis de la comunicación con sentido contextualizado; clima afectivo de autoestima en el desarrollo de la experiencia de la comunicación; actividad mental autorregulante y de autorregulación a través de la comunicación.
- d. Lengua materna como archivo contextualizado:** ayuda ajustada y mediada por las experiencias personales de manejo de la lengua de los estudiantes; dinámica de análisis de la lengua materna con sentido contextualizado; clima afectivo de autoestima en el desarrollo de la experiencia de acercamiento escolar de la lengua materna; actividad mental autorregulante y de autorregulación a través del acercamiento escolar de la lengua materna.

B) Categorías exclusoras del subsector de lenguaje y comunicación en las profesoras

- a. **Lectura:** como imposición de significados de acuerdo al archivo cultural propio del docente de manera descontextualizada; lectura como apropiación literal del texto; como experiencia instrumental desvinculada de lo social, personal y afectivo.
- b. **Comunicación:** imposición de significados de manera descontextualizada en la comunicación, la comunicación asociada a los saberes instrumentales, desvinculada de lo social, personal y afectivo.
- c. **Conversación:** imposición de significados de acuerdo a la experiencia y archivo cultural propios del docente descontextualizada de las experiencias comunicativas del alumnado; la conversación asociada a los saberes instrumentales, desvinculada de lo social, personal y afectivo.
- d. **Lengua materna:** transmisión de saberes instrumentales de manera descontextualizada; experiencia asociada al plano disciplinar, desvinculada de lo social, personal y afectivo.

C) Categorías transformadoras del subsector de lenguaje y comunicación en los colaboradores

- a. **Lectura como construcción de significados; Conversación como capital cultural; Comunicación como espacio de construcción de identidad social; Lengua materna como archivo contextualizado** (definidas de la misma forma que las encontradas en las profesoras)
- b. **Escritura como depositaria archivo cultural:** comunicación y negociación de significados de acuerdo a la experiencia o archivo de escritura del estudiante; ayuda ajustada y mediada por las experiencias personales de escritura de los estudiantes; dinámica de análisis de la escritura con sentido contextualizado; clima afectivo de autoestima en el desarrollo de la experiencia de la escritura individual y colectiva; actividad mental autorregulante y de autorregulación a través de la escritura individual y colectiva.

D) Categorías exclusoras del subsector de lenguaje y comunicación en los colaboradores

- a. **Lectura y Lengua materna** (definidas en las profesoras).

2. Competencias profesionales del subsector de lenguaje y comunicación

2.1. Competencias transformadoras del subsector de lenguaje y comunicación

- a. Comprender la lectura como una experiencia de comunicación socialmente diferenciada de construcción y producción de significados que enfrenta tanto el reconocimiento del texto como el ejercicio de asignación de significados a partir del archivo cultural del alumnado.
- b. Comprender la conversación y oralidad como aquella experiencia de reconocimiento y posicionamiento en el mundo a través de la palabra oral y su cuerpo mediante la práctica de

diálogos igualitarios (intervención, aportes, argumentaciones), la conversación afectiva que fomenta la iniciativa y establecimiento de turnos en contextos naturales y familiares, a fin de conocer las alternativas de proyectos discursivos, estilos y registros de habla.

- c. Comprender la comunicación como la comprensión y reconocimiento de todas las experiencias comunicativas en que se estimula la intuición y se relaciona con el conocimiento tácito y explícito de sí mismo, de sus familiares y del mundo.
- d. Comprender el manejo de la lengua como el desarrollo y dominio de la dimensión instrumental (necesidad formativa e informativa) respecto del manejo lingüístico (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) a partir del archivo cultural del alumnado.
- e. Comprender la escritura como un diálogo entre los conocimientos de la vida cotidiana del alumnado constitutivos de la identidad cultural con los de formas más elaboradas para explicar los aspectos de la realidad.

Competencias exclusoras del subsector de lenguaje y comunicación.

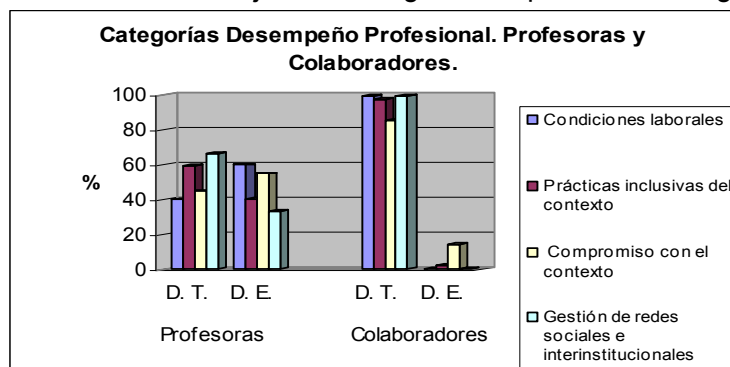
- a. Comprender la lectura como un espacio cerrado de imposición de significados descontextualizados y desvinculados de lo social.
- b. Comprender la conversación como recurso de uso exclusivo para la dimensión instrumental descontextualizada y desvinculada de lo social.
- c. Comprender la comunicación como un espacio de transmisión de información descontextualizada y desvinculada de lo familiar y social.
- d. Comprender la lengua materna como el dominio puramente instrumental de saberes técnicos de manera descontextualizada.

III. Competencias profesionales de desempeño en contexto de vulnerabilidad social y económica.

1. Categorías de desempeño profesional en contextos de vulnerabilidad social y económica

1.1. Categorías de desempeño profesional desde el análisis básico. Dimensiones transformadoras y exclusoras.

La base de datos proveniente de las técnicas utilizadas permitió construir las siguientes categorías en el ámbito del desempeño profesional en contextos de vulnerabilidad: condiciones laborales, prácticas inclusivas del contexto, compromiso con el contexto, gestión de redes sociales e interinstitucionales. Posteriormente, el análisis básico permitió caracterizar estas categorías mediante la distinción de dimensiones transformadoras y dimensiones exclusoras, cuya síntesis, en función de los sujetos investigados se presenta en la gráfica siguiente:



En las categorías de desempeño profesional en contexto de vulnerabilidad, observamos que las profesoras no evidencian mayores diferencias entre las dimensiones transformadoras y exclusoras, en cambio, los colaboradores muestran un claro predominio en la dimensión transformadora (al igual que en los casos anteriores las dimensiones exclusoras encontradas en las profesoras pertenecen a las de la escuela B, ver anexo 9)

1.2. Categorías de desempeño laboral en contexto de vulnerabilidad social y económica

A) Categorías transformadoras de desempeño laboral en las profesoras

- a. **Prácticas inclusivas del propio contexto:** decisiones conjuntas entre el profesorado y el alumnado de todas las decisiones pedagógicas a fin de afianzar compromisos para avanzar en los aprendizajes; superación de prácticas de exclusión y discriminación al interior de la comunidad educativa por lugar de origen; desarrollo de relaciones de distensión y aceptación del alumnado proveniente de contextos de vulnerabilidad; incorporación de la dimensión social y valórica de la cultura local; incorporación de relaciones afectivo-empáticas entre el alumnado y el profesorado (sensibilidad con el contexto de adversidad que vive el alumnado)
- b. **Compromiso del profesorado con el contexto:** compromiso personal y laboral para desempeño en contexto de vulnerabilidad social y económica (sentirse orgulloso de trabajar en este contexto); creador, gestor e impulsor de toda la acción transformadora que requiere el trabajo pedagógico para superar las desigualdades educativas de su alumnado.
- c. **Gestión de redes sociales e interinstitucionales:** manejo de redes de apoyo al trabajo de aula y fuera de ella; incorporación y formación de agentes de apoyo al trabajo de aula (Colaboradores de aprendizaje)
- d. **Condiciones laborales:** apoyo de equipos de especialistas a la labor del profesor; rebaje del número de alumnos por aula; consideración de la complejidad del tipo de alumnado en la distribución horaria para preparar un trabajo profesional acertivo para el tipo de realidad.

B) Categorías exclusoras de desempeño en las profesoras.

- a. **Condiciones laborales:** falta de tiempo para preparar y pensar la evaluación; se procede a calificar en vez de evaluar; falta de apoyo familiar para mejorar el trabajo con los niños.
- b. **Prácticas discriminadoras:** mantención del rebaje del nivel de exigencia por las características de vulnerabilidad del alumnado (brecha insalvable entre colegios públicos y privados)

C) Categorías transformadoras de desempeño en los colaboradores

- a. **Prácticas inclusivas del propio contexto:** relaciones de igualdad (reconocimiento del otro en tanto persona y no por su condición de origen), consideración del contexto para desarrollar la tarea pedagógica (vivencias personales; valores del propio contexto); incorporación de la afectividad y emocionalidad en el trabajo pedagógico; convicción de la transformación sobre la base de la empatía y la confianza.
- b. **Compromiso del profesorado con el contexto:** compromiso personal y laboral para desempeño en contexto de vulnerabilidad social y económica (sentirse orgulloso de trabajar en este contexto); creador, gestor e impulsor de toda la acción transformadora que requiere el trabajo pedagógico para superar las desigualdades educativas de su alumnado; generación de expectativas de superación (ampliación del capital cultural del alumnado y accesibilidad a cualquier estilo de vida)
- c. **Gestión de redes sociales e interinstitucionales.** Necesidad de apoyo a la escuela y el profesor que trabaja en este contexto; incorporación de colaboradores de aprendizaje como apoyo al trabajo del profesorado; vinculación con otras agencias sociales en calidad de redes de apoyo.

D) Categorías exclusoras de desempeño en los colaboradores

- a. **Prácticas discriminatorias:** posicionamiento personal (soy mas culto) sobre el comportamiento del otro

2. Competencias profesionales de desempeño laboral

2.1. Competencias transformadoras de desempeño laboral en contextos de vulnerabilidad

1. Generar prácticas inclusivas en cada una de las acciones pedagógicas (currículum, la didáctica, el aprendizaje, la evaluación y la especialidad) que impliquen la superación de la exclusión y la discriminación del alumnado, a través de una comprensión afectivo-empática necesaria para iniciar el proceso transformador que implica la incorporación del archivo cultural y el protagonismo de los propios sujetos involucrados.
2. Poseer compromiso personal para desempeñarse laboralmente en vulnerabilidad social y económica demostrando capacidad de gestión y propuesta para coordinar acciones pedagógicas de superación de las desigualdades educativas de su alumnado.
3. Gestionar redes sociales e interinstitucionales a fin de consolidar el apoyo requerido para generar igualdad de aprendizaje y posibilidades reales de inclusión social de su alumnado.
4. Desarrollar la capacidad para vincular el archivo cultural del estudiante con los saberes sociales en función de ampliar su horizonte cultural a fin de proporcionar elementos para su inclusión social.
5. Comprender el currículum como un medio para generar igualdad y legitimidad del alumnado proveniente de sectores de vulnerabilidad social y económica y como un potente recurso para superar situaciones de discriminación y de exclusión.

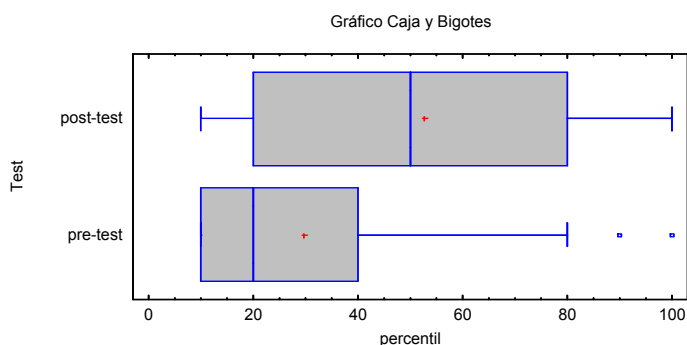
2.2. Competencias exclusoras de desempeño profesional

4. Comprender el desempeño profesional docente de forma homogénea e independiente de su contexto atribuyendo responsabilidad en el fracaso escolar al alumnado y su familia.

IV. La efectividad del modelo pedagógico “Enlazando Mundos” en contextos de vulnerabilidad social y económica.

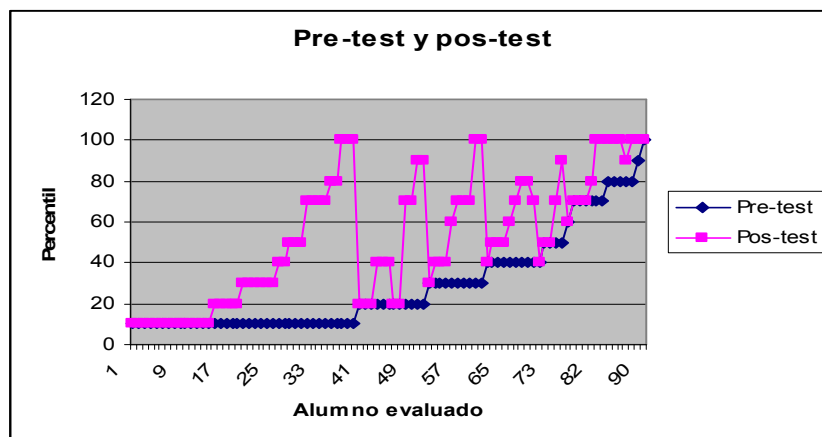
4.1. La resultados en el logro de aprendizajes en el subsector de lenguaje y comunicación en alumnos de 4° Básico.

La hipótesis 1 planteada para estos efectos fue: *El proyecto de intervención “Enlazando Mundos” permite mejorar significativamente el logro de aprendizaje del alumnado de 4° Básico en el subsector de lenguaje y comunicación.* De acuerdo a los datos calculados para las muestras de pre test y post-test, se obtiene un valor t igual a -5,55707 (ver anexo 10) y un valor -P menor que 0,05 (ver anexo 11) lo que permite sostener con un 95% de nivel de confianza, la aceptación de la hipótesis.



4.2. La nivelación del alumnado de 4° Básico

En el caso de la Hipótesis 2: *El proyecto de intervención “Enlazando Mundos” permite nivelar hacia arriba al alumnado de 4° Básico en el subsector de lenguaje y comunicación,* la distribución de los datos muestran que el 72% del alumnado sube del percentil en el cual se encontraba inicialmente y, que del total de alumnos que se encontraba bajo el percentil 50, el 80 % sube considerablemente de percentil. Además de los 14 alumnos que no se mueven de percentil, 13 pertenecen al grupo diferencial o integrado, es decir, un solo niño no avanza en su desempeño. En consecuencia, se acepta la hipótesis.



4.3. El carácter exitoso del modelo Enlazando Mundos

Dado que fue posible aceptar la hipótesis 1 y 2, se acepta la hipótesis 3: El proyecto de intervención “Enlazando Mundos” demuestra ser un modelo pedagógico exitoso en contextos de vulnerabilidad.

5. La propuesta del modelo de formación inicial de profesores para desempeño laboral en contextos de vulnerabilidad social y económica.

Sobre la base de los datos obtenidos en la fase de investigación es posible sostener la formación inicial para un desempeño laboral en vulnerabilidad, teniendo presente que los criterios para su elaboración, el perfil, las áreas de formación y el plan de estudio cumplen con la validación intersubjetiva de todos los agentes participantes en el proceso de de investigación.

Título: Profesor de Educación General Básica, mención en el subsector de lenguaje y comunicación y en desempeño laboral vulnerable.

Duración: 8 semestres

5.1. Criterios de elaboración del currículum

1. **Participación:** toma de decisiones de todos los agentes sociales involucrados en el proceso de formación (universidad-escuela-comunidad-sociedad)
2. **Flexibilidad:** Ajustes permanentes resultado de la dinámica del trabajo colectivo y protagónico de todos los agentes sociales involucrados en el proceso.
3. **Interculturalidad:** consideración de las culturas y etnias presentes en cada localidad en un plano de igualdad en la toma de decisiones.
4. **Igualdad:** igualdad de oportunidades y condiciones para generar posibilidades reales de inclusión.

5.2. Definición del perfil profesional

El Profesor de Educación General Básica, mención en el subsector de Lenguaje y Comunicación y en Desempeño Laboral Vulnerable, tendrá las siguientes competencias:

1. Posee alto compromiso personal para desempeñarse laboralmente en contextos de vulnerabilidad social y económica.
2. Posee capacidad de gestión y propuesta para promover y coordinar acciones pedagógicas en vías de generar igualdad educativa de su alumnado.
3. Gestiona redes sociales e interinstitucionales a fin de consolidar el apoyo necesario para generar igualdad de aprendizaje y posibilidades reales de inclusión de su alumnado.
4. Maneja conceptual y operativamente prácticas pedagógicas inclusivas sobre la base de relaciones afectivo-empáticas de acuerdo al archivo cultural del alumnado.

5. Comprende la pedagogía (currículum, didáctica, evaluación y aprendizaje) como un medio para generar igualdad y legitimidad del alumnado de sectores vulnerables y como un potente recurso para superar situaciones de discriminación y de exclusión.
6. Comprende el aprendizaje como un proceso de construcción intersubjetiva de las interacciones que mantienen los sujetos que aprenden, donde el dialogo igualitario afianza una cultura participativa y protagónica en un marco amplio de agentes sociales.
7. Comprende el currículum como un proceso de diversidad de interacciones sociales dirigido a fortalecer y potenciar relaciones de colaboración basadas en la igualdad entre los agentes presentes en el proceso educativo, donde la participación de cada uno de ellos conduce a la mejora sustantiva de los aprendizajes disciplinares y sociales.
8. Comprende la didáctica como un proceso de construcción intersubjetivo donde todos sus componentes contemplan dinámicas altamente participativas y protagónicas por parte de todos los agentes involucrados en el proceso educativo y que traspasa el aula y la institución educativa.
9. Comprende la evaluación como un proceso compartido y colaborativo entre todos los agentes participantes en el proceso educativo que involucra alcanzar acuerdos entre las formas de evaluar, los criterios a usar y los resultados a obtener.
5. Comprender la lectura como una experiencia de comunicación socialmente diferenciada de construcción y producción de significados que enfrenta tanto el reconocimiento del texto como el ejercicio de asignación de significados a partir del archivo cultural del alumnado.
6. Comprender la conversación y oralidad como aquella experiencia de reconocimiento y posicionamiento en el mundo a través de la palabra oral y su cuerpo mediante la práctica de diálogos igualitarios (intervención, aportes, argumentaciones), la conversación afectiva que fomenta la iniciativa y establecimiento de turnos en contextos naturales y familiares, a fin de conocer las alternativas de proyectos discursivos, estilos y registros de habla.
7. Comprender la comunicación como la comprensión y reconocimiento de todas las experiencias comunicativas en que se estimula la intuición y se relaciona con el conocimiento tácito y explícito de si mismo, de sus familiares y del mundo.
8. Comprender el manejo de la lengua como el desarrollo y dominio de la dimensión instrumental (necesidad formativa e informativa) respecto del manejo lingüístico (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) a partir del archivo cultural del alumnado.
9. Comprender la escritura como un dialogo entre los conocimientos de la vida cotidiana del alumnado constitutivos de la identidad cultural con los de formas mas elaboradas para explicar los aspectos de la realidad.

5.3. Las áreas de formación del currículum

El diseño del modelo de formación inicial contempla 5 áreas de formación en permanente interacción entre ellas: 1) Formación Pedagógica; 2) Formación Educación General Básica; 3) Formación en la Especialidad de Lenguaje y Comunicación; 4) Formación Práctica; 5) Formación en Desempeño Laboral Vulnerable (anexo 12)

- 1) Formación Pedagógica: es el área que recoge todos los cursos de formación pedagógica que actualmente imparten las carreras de pedagogía General Básica de las distintas instituciones de educación superior.
- 2) Formación Educación General Básica: es el área que recoge todos los cursos de formación de educación general básica que actualmente imparten las carreras de pedagogía General Básica de las distintas instituciones de educación superior.
- 3) Formación en la Especialidad de Lenguaje y Comunicación: comprende cuatro cursos I al IV de Lenguaje y Comunicación, donde el I se centra en la comunicación; el II en la oralidad, el III en la lectura y el IV en la escritura, pero que tienen como requisito fundamental a tratar en todos ellos, el manejo de la lengua, de forma transversal. Y la didáctica de la disciplina debe centrarse en la programación dialógica de la misma.
- 4) Formación Práctica: esta área comprende los cursos de formación práctica progresiva que tienen actualmente la mayoría de las carreras de las instituciones que las imparten, a excepción

de las prácticas V y VI, las que deben diferenciarse de las anteriores. Así Práctica V, se abocará a la preparación de proyecto y puesta en acción en calidad de colaborador de aprendizaje del futuro profesor; y Práctica VI se centrará en preparación y conducción del aula con colaboradores de aprendizaje en calidad de docente.

- 5) Formación en Desempeño Laboral Vulnerable: esta área comprende los cursos específicos dirigidos a dar cuenta de la mención de desempeño laboral vulnerable y recoge cuatro cursos con contenidos que se corresponden con teorías y praxis dirigidas a generar igualdad de oportunidades de aprendizajes e inclusión de todo el alumnado y al campo específico de la pedagogía dialógica.

MAPA CURRICULAR CARRERA PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA, MENCIÓN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN Y DESEMPEÑO LABORAL VULNERABLE

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Sociología de la Educación	Filosofía de la educación	Curriculum educacional	Didáctica general		Administración educacional	Metodología de la investigación	Seminario de investigación
Introducción a la pedagogía	Fundamentos biosicológicos del aprendizaje	Evaluación educacional					Ética profesional
Area de integración de saberes	Psicología del desarrollo						
Inglés I	Inglés II	Didáctica del inglés	Didáctica de la matemática	Educación tecnológica	Expresión artística y didáctica I	Expresión artística y didáctica II	
Educación Matemática I	Educación Matemática II	Ciencias sociales I	Ciencias sociales II	Didáctica de las ciencias sociales	Tecnología de la información y comunicación		
Lenguaje y comunicación I	Lenguaje y comunicación II	Lenguaje y comunicación III	Lenguaje y comunicación IV	Ciencias naturales I	Ciencias naturales II	Didáctica de las ciencias naturales	
Educación Física			Didáctica del lenguaje y la comunicación	Optativo de profundización	Optativo de profundización	Optativo de profundización	
	Práctica pedagógica I	Práctica pedagógica II	Práctica pedagógica III	Práctica pedagógica IV	Práctica pedagógica V	Práctica pedagógica VI	Práctica profesional
		Gestión de redes		Pedagogía Inclusiva	Pedagogía dialógica I	Pedagogía dialógica II	
	Formación pedagógica						
	Formación educación general básica						
	Formación en la especialidad						
	Formación práctica						
	Formación en desempeño						

CONCLUSIONES

1. En términos generales, las competencias transformadoras son evidentemente mayores que las exclusoras en todos los ámbitos estudiados (currículum, didáctica, evaluación, aprendizaje, lenguaje, comunicación y desempeño laboral) y en todos los agentes estudiados (profesoras y colaboradoras). En términos más específicos, las competencias transformadoras provienen mayoritariamente de los aportes realizados por las profesoras de la escuela A y por los colaboradores de ambas escuelas y en menor medida por las profesoras de la escuela B. En consecuencia, no se observa diferencias entre los aportes transformadoras realizados por las profesoras de la escuela A y de los colaboradores.
2. Las profesoras de la escuela A con formación general y sin perfeccionamientos formales son eminentemente transformadoras, en cambio las profesoras de la escuela B, con formación en la especialidad de Lenguaje y Comunicación y asesora LEM (PJB) y con numerosas especialidades de formación de postítulo y postgrado (PCB) son escasamente transformadoras y ampliamente exclusoras. Por consiguiente, no se observa relación entre la orientación transformadora y el nivel de especialización, formación inicial y post-graduación de las profesoras.
3. Las profesoras de la escuela A tienen amplia experiencia laboral en el contexto de vulnerabilidad y son más transformadoras, en cambio las profesoras de la escuela B tienen escasa experiencia en este desempeño y son menos transformadoras. Se podría establecer una relación entre la experiencia laboral y la orientación hacia la transformación desde lo observado en las profesoras. Sin embargo, los colaboradores son tan transformadores como las profesoras de la escuela A y no cuentan con experiencia previa en el contexto, por lo que no podríamos sostener la misma relación que en las profesoras. Las profesoras de la escuela A y la totalidad de los colaboradores presentan el criterio de compromiso con el contexto, no así las de la escuela B, por lo que este criterio sostiene una relación directa con la transformación producida.
4. Los resultados de logro de aprendizaje del alumnado permiten sostener la efectividad del proyecto “Enlazando Mundos”, sin embargo y a pesar de que el análisis estadístico es significativo en ambas escuelas por separado, el alumnado de la escuela B rinde menos que el de la escuela A, esto se corresponde con el carácter exclusor y menor compromiso con el contexto de las profesoras de la escuela B. Desde esta óptica, puede atribuirse gran parte del logro de aprendizaje de este alumnado a la presencia de los colaboradores, al mismo tiempo que puede dimensionarse el impacto que tienen estos agentes en el aula, su compromiso con el contexto y su orientación altamente transformadora en el éxito académico.
5. La construcción intersubjetiva del conocimiento realizado en la investigación permitió construir competencias profesionales en tres ámbitos cruciales del proceso formador del profesorado: pedagogía dialógica, desempeño laboral y especialidad (lenguaje y comunicación) con los propios sujetos investigados e involucrados en el proceso transformador. En consecuencia, se puede sostener que la construcción del conocimiento y su propuesta dan cuenta del saber acumulado en la experiencia y conceptualización territorializada que los propios sujetos que forman parte de la comunidad comprometida con el proceso transformador.
6. La construcción de categorías emanadas directamente de los sujetos investigados, su validación e interpretación conjunta con los investigadores permitieron sostener una pedagogía dialógica, una didáctica del lenguaje y la comunicación dialógica y unas condiciones de desempeño de carácter dialógico, que implican realizar un aporte sustantivo al campo de la investigación y de la formación inicial que rompe con la homogeneidad asentada en los procesos de universitaria a nivel nacional.
7. La construcción intersubjetiva entre todos los agentes involucrados en el proceso transformador permitió identificar competencias profesionales transformadoras que avalan y orientan la formación inicial y el desarrollo profesional docente, a la vez que ponen en evidencia aquellas competencias exclusoras que impiden avanzar en el proceso de

transformación que se requiere para romper con la desigualdad en los resultados de aprendizaje del alumnado.

8. Los datos obtenidos en la investigación (sustantiva mejora en los logros de aprendizaje, otra forma de hacer pedagogía, otra forma de hacer investigación) permiten sostener la necesidad de formar diversificadamente al profesorado que se desempeña en contextos de vulnerabilidad social y económica a fin de generar igualdad de aprendizaje en su alumnado e inclusión social.
9. Los datos obtenidos en la investigación permiten sostener la necesidad de diversificar los procesos de formación inicial de profesores en función de los contextos y de los resultados de aprendizaje del alumnado que asiste a ellos.
10. Los datos obtenidos en la investigación permiten sostener que la homogeneización en la formación de profesores se suma como otra variable que determina la heterogeneidad (desigualdad) de resultados en cuanto a logros de aprendizaje del alumnado que asiste a la escuela pública chilena.

Recomendaciones relevantes para las políticas públicas

1. Promover la diversificación de la formación inicial de profesores de educación general básica en que se considere el contexto como una variable importante a considerar en vistas a generar igualdad de oportunidades de aprendizaje e inclusión social. La homogeneidad en la formación genera desigualdad en los aprendizajes de alumnado proveniente de contexto diferenciado.
2. Mejorar las condiciones laborales (tiempo para preparar el trabajo pedagógico, n° de alumnos por aula, etc.) de los profesores en desempeño laboral vulnerable

3. **BIBLIOGRAFIA**

Achieve (2007). *College Admissions Placement Tests Research done in the USA. Aligned Expectations? A Closer Look at College Admissions and Placement Tests Expectations?* Consultado 20 de noviembre de 2007, Web site: http://www.achieve.org/files/Admissions_and_Placement_FINAL2.pdf

Adger, C., Snow, C., Christian, D. (Ed.) (2003). *What teachers need to know about language*. Washington, DC: National Library of Education.

Álvarez Amorós, J. Ed. (2004). *Teoría literaria y enseñanza de la literatura*. Barcelona, Ariel.

Armanet, P. (2004). ¿Qué espera la universidad de la educación escolar. En Hevia, R. (ed.). *La educación en Chile, hoy* (pp. 303-310). Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales.

Ávalos, B. (2004). Las Instituciones Formadoras de Docentes y las Claves para Formar Buenos Docentes. Consultado el 20 de noviembre de 2007, Web site:

http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/instituciones_formadoras_claves_formar_buenos_docentes.pdf

Aubert, A. y otros (2004). *Dialogar y transformar*. Barcelona: Graó.

Aubert, A., Soler, M. (2007). Dialogism: The dialogic turn in the social sciences. En *The Praeger Handbook of Educational and Psychology* (pp. 521-529). Portsmouth, NH: Greenwood Publishing Group.

Azúa, X. & Nervi, M.L. Nervi. (Ed.) (1999). *La reforma curricular chilena. Enfoques críticos*. Santiago, Universidad de Chile.

Baca, L., and Escamilla, K. (2003). Educating teachers about language. En Adger, C., Snow, C., Christian, D., editors. (2003). *What teachers need to know about language* (pp. 71-84). Washington, DC: National Library of Education.

Ball, A. F. (2006). Teaching Writing in Culturally Diverse Classrooms. En MacArthur, C., Graham, S., and Fitzgerald, J. (eds). *Handbook of Writing Research* (pp. 293-30) New York: The Guilford Press.

Bastías, E. (2008). La gestión educativa construida al interior del proyecto educativo Enlazando Mundos. Modelo de gestión y conceptos de participación. Tesis de Maestría no publicada, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Beck, U. (2001). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1985). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Akal.

Borman, G., Stringfield, S., Slavin, R. (Eds.) (2001). *Title1. Compensatory Education at the Crossroads*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bronfenbrenner, U. (1988). Forward. En Pence R. (Ed.). *Ecological research with children and families: Concepts to methodology* (ix-xix). New York: Teachers College Press.

Butzer, M., Fergus, E., and Noguera, P. (2007). Responding to the needs of the whole child: A case study of a high performing elementary school for immigrant children. Manuscrito presentado para publicación.

Calderón, M., Hertz-Lazarowitz, R., & Slavin, R. E. (1998). Effects of Bilingual Cooperative Integrated Reading and Composition on students making the transition from Spanish to English reading. *Elementary School Journal*, 99(2), 153–165.

Calvet, J. (2007). Y a-t-il une vie après Bourdieu? *Français dans le monde*, 352, 68-70.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México, Fondo de Cultura Económica. _____. Third International Santa Barbara Conference on Writing Research. Writing Research Across Borders. Consultado el 10 de enero de 2008, Website: <https://secure.lsit.ucsb.edu/writ/wrconf08/abstracts.html#Carlino>

Carnoy, M. and McEwan, P. (2001). Privatizing Through Vouchers in Developing Countries: The Cases of Chile and Colombia. En Lavin, H. (ed.). *Privatizing Education. Can the Marketplace Deliver Choice, Efficiency, Equity, and Social Cohesion?*. (pp. 155-178) Colorado: Westview Press.

Clark, L. (2001) Foundations for talk-Speaking and listening in the early years classroom. En Smith, P. (ed.). *Talking Classrooms. Shaping Children's Learning Through Oral Language Instruction* (pp. 83-92). Newark, Delaware: International Reading Association.

Comer, J., Ben-Avie, M., Hayne, N., Joyner, E. (Eds.) (1999). Child by child. The COMER Process for Change in Education. New York: Teachers College, Columbia University Press.

Condemarín, M. y Alliende, F. (2002). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago, Andrés Bello.

Condemarín, M. (2001). *El poder de leer. Edición especial para el programa de las 900 escuelas*. Santiago: MINEDUC.

Condemarín, M y Medina, A. (1998). Evaluación de las Competencias Lingüístico Comunicativa de los Alumnos. Santiago: MINEDUC Programa de las 900 escuelas.

Cooper, P., and Simond, C. (2003). *Communication for the Classroom Teacher*. New York: AB Longman.

Costa. M. (2006) Aprender a enseñar desde la alfabetización crítica. *Lectura y vida*, 2, 48-56.

Cox, C. (2004). El nuevo currículo del sistema escolar. En n Hevia, R. (ed.). *La educación en Chile, hoy* (pp. 117-136). Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales.

Cummins, J. (2007). Pedagogies for the Poor? *Realigning Reading Instruction for Low-Income Students with Scientifically Based Reading Research. Educational Research*, 36 (9). 564-572.

Culler, J. (2004). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.

Dávila, O. Y otros (2005). *Los desheredados, trayectoria de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: CIDPA.

Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado* (traducción de Pablo Manzano Bernádez). Madrid: Nancea.

Díaz Ayarse, C.; Salamanca Mujica, E. (2006). La importancia de potenciar tempranamente las competencias lingüísticas en la etapa inicial. *Revista Investigación Educación*, 21 (1) 125-138.

Domínguez Mujica, C. (2005). *Sintaxis de la lengua oral*. Mérida, Venezuela: Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico, Universidad de Los Andes.

Egawa, K. (1996). When Teachers and Parents Inquire. En Short, K., and Burke, C. (eds.). *Creating Classrooms for Authors and Inquiries* (pp. 301-316) Portsmouth, NH: Heinemann Press.

Eljob, C. y otros (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Grao.

Ferrada, D. (2001). *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona, El Roure.

Ferrada, D. (2002). La intersubjetividad como eje de la concepción comunicativa del currículo. *Revista REXE*, (1) 1, pp. 21-39.

Ferrada, D. (2005) La perspectiva tecnológica versus la perspectiva sociopolítica de la innovación en la reforma educativa. *Revista Theoria*, (14), 2, 25-33.

Ferrada, D. (2008). El principio de emocionalidad: un aporte al modelo dialógico del aprendizaje. *Revista REXE*, (7) 14, En prensa.

Ferrada, D. y Flecha, R. (2008) El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Revista Estudios Pedagógicos*, (34), 1, 41-61.

Ferrada, D., Villena, A. (2005) La construcción de significados pedagógicos en los grupos profesionales de trabajo. *Revista Estudios Pedagógicos* (31), 2, 7-25.

Ferrada, D., Villena, A. (2002) La innovación educativa en los proyectos Montegrande: Un estudio de casos. *Revista REXE*, (1), 2, 11-22.

Ferrada, D.; Bizama, M. (2007). *Los saberes instrumentales del currículum. Una evaluación psicopedagógica en escuelas con proyecto Enlazando Mundos*. (Proyecto de Investigación de Secretaría Ministerial Regional, Mineduc).

Flecha, R. (2006). *Sharing Worlds*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Flecha, R. Y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Revista REXE*, (1) 1, pp. 11-20

Flecha, R., Paidrós, M. y Puigdemívol. I. (2003). Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Revista del Foro Europeo de Administradores de la Educación y Gestión Educativa*, 5, 4-8.

Freire, P. and Macedo, D. (1990). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum Publishing Co.

---, (2005). *Teachers as cultural workers: letters to those who dare teach* (translated by Donaldo Macedo, Dale Koike, and Alexandre Oliveira; with a foreword by Donaldo Macedo and Ana Maria Araujo Freire). Boulder, Colorado: Westview.

FUNDACION CHILE (2007). *Manual de Gestión de Competencias para Directivos, Docentes y Profesionales de Apoyo en Instituciones Escolares. Perfiles de Competencias Directivas, Docentes y Profesionales de Apoyo. Programa de Educación - Gestión Escolar*.

García, C. (2004). Comunidades de aprendizaje. De la segregación a la inclusión. Tesis de Doctorado no publicada, Facultad de Educación, Universidad de Barcelona, España.

Gersten, R., & Geva, E. (2003). Teaching reading to early language learners. *Educational Leadership*, 60(8), 44-49.

Giardinelli, Mempo (2006). *Volver a leer*. Buenos Aires: Edhesa.

Gollnick, D. (2003). Incorporating Linguistic Knowledge in Standards for Teacher Performance. En Adger, C. T. Snow, C., and Christian, D. (eds.). *What Teachers Need to Know About Language* (pp. 103-113). Washington, DC: National Library of Education.

Goodwin, P. (ed.) (2001). *The Articulate Classroom. Talking and Learning in the Primary School*. London: David Fulton Publishers.

Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. Barcelona: El Roure.

Gómez, J. (2005). *Participación comunitaria como eje de la nueva ciudadanía: ejemplos de centros como comunidades de aprendizaje*. Conferencia Jornadas Atlántida Valores de Ciudadanía Interculturalidad y Convivencia Democrática, enero, La Laguna.

Halliday, M.A.K. & R. Hasan (1985). *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.

Hargreaves, A. (1999). *Una Educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.

Harris, K., Graham, S. and Mason, L. (2006). Improving the Writing Knowledge, and Motivation of Struggling Young Writers: Effects of Self-Regulated Strategy Development With or Without Peer Support. *American Educational Research Journal*, 43 (2), 295-340.

---, Harris, R. and Graham, S. (1996). *Making the Writing Process Work. Strategies or Composiio and Self-Regulation*. Cambridge, MA: Brookline Books.

Hill, S. (2001). Theoretical Tools to Talk. En Smith, P. *Talking Classrooms. Shaping Children's Learning Through Oral Language Instruction* (pp. 14-26). Newark, Delaware: International Reading Association.

Hopenhayn, M. y Ottone, E. (2000). *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*. México; Fondo de Cultura Económica.

Hopenhayn, M. (2005). *América Latina. Desigual y Descentrada*. Buenos Aires-Santiago: Norma.

Hunt, G. (2001). Talking about reading. En Smith, P. (2001). *Talking Classrooms. Shaping Children's Learning Through Oral Language Instruction* (pp. 41-48). Newark, Delaware: International Reading Association.

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.

Johnson, W. (2004). You can't write writing. *ETC*, 527-536.

Kauffman, G (1996). Creating a Collaborative Environment. In *Creating Classrooms for Authors and Inquiries*. Short, K. G. and Burke, C (eds.) (pp. 229-250). NH, Portsmouth: Heinemann.

Lareau, A. (2002). *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Lanham, Md: Rowman and Littlefield Publishers.

- Levin, H. and McEwan, P. (eds.). (2002). *Cost-Effectiveness and Educational Policy. Yearbook of the American Education Finance Association*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- , (ed.). (2001). *Privatizing Education. Can the Marketplace Deliver Choice, Efficiency, Equity, and Social Cohesion?*. Colorado: Westview Press.
- Linkon, Sherry. (2005). The Reader's Apprentice: Making Critical Cultural Reading Visible. In *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*, 5 (2), 247-273.
- MaCarthur, C., Graham, S., and Fitzgerald, J. (2006). (eds.). *Hanbook of Writing Research*. New York: The Guiford Press.
- Martínez Sánchez, L. (2003). El capital social como base del diagnóstico en los programas comunitarios. *Escuela Preparatoria Tres*, 10 (35), 57-61.
- Maybin, J. (2006). *Children's Voices. Talk, Knowledge and Identity*. New York: Palgrave MacMillan.
- McCormick, J. (2001). Talking about writing. En Smith, P. (ed.). *Talking Classrooms. Shaping Children's Learning Through Oral Language Instruction* (pp. 49-58). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Medina, A. (2006). Enseñar a leer y a escribir: ¿en qué conceptos fundamentar las prácticas docentes?, *Psyke*, 15 (2), 45-55.
- Mignolo, W. (2005). *The Idea of Latin America*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- MINEDUC. (2006). Proyecto Asesorías Escuelas Prioritarias. Ministerio de Educación. Coordinación Nacional de Educación Básica.
- Nadin, M. (2002). La alfabetización en proceso de cambio. *Anthropos: Huellas del Conocimiento*, 10 (197), 132-138.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Rockville, MD: National Institute of Child Health and Human Development.
- Noguera, P. (2003). *City Schools and the American Dream. Reclaiming the Promise of Public Education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- , Noguera, P. , Yonemura W. J. (editors, 2006). *Unfinished Business. Closing the Racial Achievement Gap in Our Schools*. San Francisco: John Wiley and Sons.
- O'Keefe, T. (1996). Teachers as Kidwatchers. In *Creating Classrooms for Authors and Inquiries*. Short, K. G. and Burke, C. (eds.) (pp. 63-80). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Orellana, E. (2000). La enseñanza del lenguaje escrito en un modelo interactivo. *Revista de Pensamiento Educativo*, 27, 1-20.
- Redondo, J., Decouviedes, C., y Rojas, K. (2004). Equidad y calidad de la educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- Rodriguez-Brown, F. and Mulhern, M. (1992). *Functional vs. Critical Literacy: A case Study in a Hispanic Community*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Saldaña, D. (2008). El rol de los colaboradores de aprendizajes al interior del proyecto Enlazando Mundos. Tesis de Maestría no publicada, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Salazar, P., Esteve, M.J. y Codina, V. (2003) (eds.). *Teaching and learning the English language from a discourse perspective* (pp. 15-32). Jaume: Universitat Jaume I.

Shanathan, T. (2006). Relations among Oral Language, Reading, and Writing Development. In MacArthur, C., Graham, S., and Fitzgerald, J. (eds.). *Handbook of Writing Research*. (pp. 171-186). New York: The Guilford Press.

Sharp, E. (2006). *Learning Through Talk in the Early Years. Practical Activities for the Classroom*. Thousand Oaks, California: Paul Chapman Publishers.

Short, K., and Burke, C. (1996). *Creating Classrooms for Authors and Inquiries*. NH, Portsmouth: Heinemann.

Slavin, R., Cheung, A., Groff, C. (August 2007). *Effective Reading Programs for Middle and High Schools. A Best-Evidence Synthesis*. USA: Institute of Education Sciences. US Department of Education.

---, (2005) *Effective Reading Programs for English Language Learners and Other Language Minority Students*. Baltimore: Center for Data-Driven Reform in Education, John Hopkins University.

---, Slavin, R. E., & Madden, N. A. (2001). *One million children: Success for All*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

---, (1983) *Cooperative Learning*. New York. Longman.

Smith, L. (2008). *Schools that Change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Smith, P. (2001). *Talking Classrooms. Shaping Children's Learning Through Oral Language Instruction*. Newark, Delaware: International Reading Association.

Soto, V. (2004). Visión del currículum: una introducción a las propuestas de curriculistas chilenas. En *Problemáticas del currículum educacional, hoy*. (pp. 59-78). Santiago: Cuadernos de Educación, Facultad de Educación. Universidad Arcis.

Stahl, Norman A. (2006). Strategic Reading and Learning, Theory to Practice: An Interview with Michele Simpson & Sherrie Nist, 29 (3).

Tracy, K. (2002). *Everyday Talk. Building and Reflecting Identities*. New York: The Guilford Press.

Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos profesores, directivos y asesores*. Málaga: Aljibe.

UNESCO (2005). Education and equity in Latin America. Newsletter 1/11. Consultado el 10 de febrero de 2008, Website:

<http://www.unesco.org/iiep/eng/newsletter/2005/jane05.pdf>

Valls R. (2005). *Prevención de la violencia de género en el contexto educativo a partir de nuevas formas de organización escolar*. Proyecto de la Generalitat de Catalunya. Institut Català de les Dones. Universidad de Barcelona.

Vásquez, V. M. (2004). *Negotiating Critical Literacies with Young Children*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Vich, V. Y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Buenos Aires: Norma.

Wong Fillmore, L., and Snow, C. (2003) (eds.). *What Teachers Need to Know About Language* (pp. 7-54). Washington, DC: National Library of Education.

ANEXOS

Anexo 1: Definición de técnicas

Anexo 2: Definición de criterios de validación

Anexo 3: Párrafos comunicativos

Anexo 4: Dimensiones transformadoras y excluseras

Anexo 5: Diferencias entre las profesoras de las dimensiones transformadoras y excluseras por escuela. Modelo curricular.

Anexo 6: Diferencias entre las profesoras de las dimensiones transformadoras y excluseras por escuela. Modelo Didáctico

Anexo 7: Diferencias entre las profesoras de las dimensiones transformadoras y excluseras por escuela. Modelo de aprendizaje

Anexo 8: Diferencias entre las profesoras de las dimensiones transformadoras y excluseras por escuela. Lenguaje y comunicación

Anexo 9: Desempeño laboral.

Anexo 10: Análisis de t de student

Anexo 11: Análisis de anova

Anexo 12: Distribución de curso y créditos del plan de estudio.

ANEXO 1: Técnicas de recolección de la información

Se trabaja utilizando las 4 técnicas usadas en la metodología comunicativa crítica para el modelo cualitativo, las cuales se sintetizan a continuación:

La entrevista comunicativa se realiza a través de una conversación entre investigador e investigado, mediante la cual se pretende llegar a acuerdos respecto de un tema de interés común. Esta conversación admite discrepancias, debates y cuestionamientos que se resuelven sobre la base del mejor argumento. Una vez recogida la entrevista mediante grabaciones de audio, se procede a su transcripción, para luego compartir el texto con el entrevistado, a fin de asegurar que los significados corresponden efectivamente a una construcción compartida entre ambos (Ferrada, 2007).

Relato Comunicativo: es un diálogo entre el investigador (que aporta su conocimiento científico) y el sujeto investigado, quien se constituye en parte activa de la investigación, aportando su visión del mundo de la vida, experiencias y sensaciones. Es él también quien participa en el análisis de la información ya que el investigador entrega la posibilidad de participar en términos de igualdad. Además se realiza más de un encuentro, donde el sujeto de la investigación tiene la posibilidad de revisar sus opiniones, completarlas o profundizar en temas que le parezcan importantes, así como el investigador puede volver sobre temas importantes de la investigación (Gómez y otros, 2006: 80).

Grupo de discusión comunicativo: bajo la orientación comunicativa, el grupo de discusión permite confrontar las subjetividades de cada uno con el grupo investigado, además, se realiza bajo el diálogo igualitario donde se construye una interpretación colectiva sobre el tema tratado. El grupo se compone por personas que se reúnen constantemente, en un ambiente conocido, lo que permite lograr las condiciones anteriores. El investigador asume la coordinación velando por el diálogo igualitario y la participación de todos, participando como uno más, aportando su conocimiento científico del tema (Gómez y otros, 2006: 81)

Observación comunicativa: quien investiga se plantea como investigador y como sujeto participante de aquella realidad observada, lo que permite una comprensión profunda de la realidad, registrando situaciones y percepciones del momento que se desarrolla, luego se reúne con el sujeto de la investigación donde se comparten en un plano de igualdad los significados e interpretaciones de las acciones realizadas, que se llevan a una sola interpretación (Gómez y otros, 2006: 83)

A la fecha se encuentra trabajada la entrevista comunicativa en los 20 sujetos seleccionados y en proceso las restantes técnicas.

Anexo 2:

Dialogo intersubjetivo: participación de todas las personas implicadas en la investigación a través de un dialogo intersubjetivo con la intención de llegar a entenderse sobre la cuestión de estudio.

Pretensiones de validez: los argumentos mejor fundados y susceptibles de crítica se constituyen en garante frente a las pretensiones de poder

Compromiso: compromiso asumido por la totalidad de participantes en la investigación de buscar la verdad, definida a través del entendimiento intersubjetivo.

Anexo 3: Párrafo comunicativo

Éstos se definen como aquellos fragmentos de diálogos seleccionados de la información recogida en los cuales se evidencia interacción comunicativa bajo el cumplimiento del criterio de intersubjetividad.

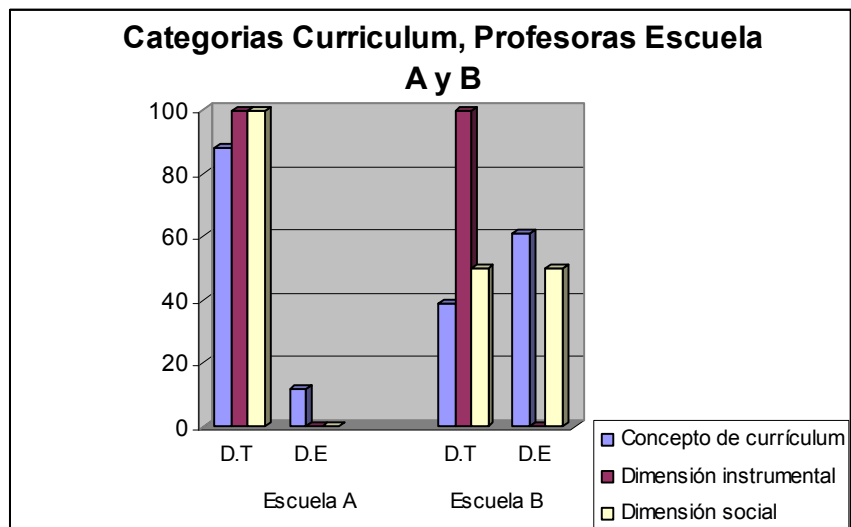
Anexo 4: Técnicas de análisis de los datos

Nivel básico de análisis: implica de la identificación de las categorías en función de su dimensión exclusora o transformadora.

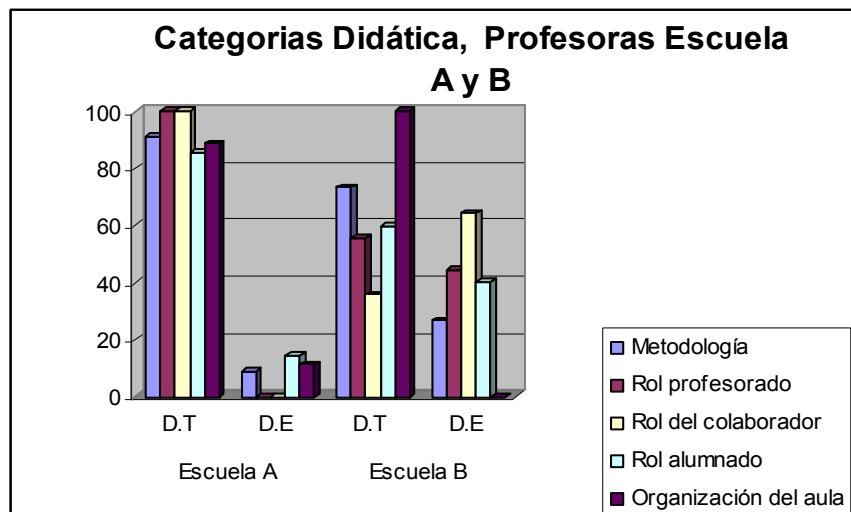
Dimensión exclusora: son aquellas barreras que algunas personas o colectivos encuentran y que les impide incorporarse a una práctica o beneficio social.

Dimensión transformadora: son las que contribuyen a superar las barreras que impiden la incorporación de las personas y/o colectivos a prácticas o beneficios sociales.

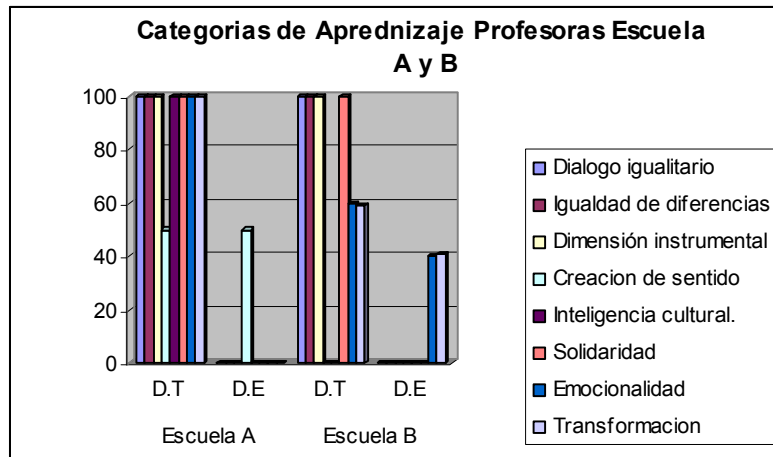
Anexo Nº 5 Modelo Curricular, Profesoras escuela A y B:



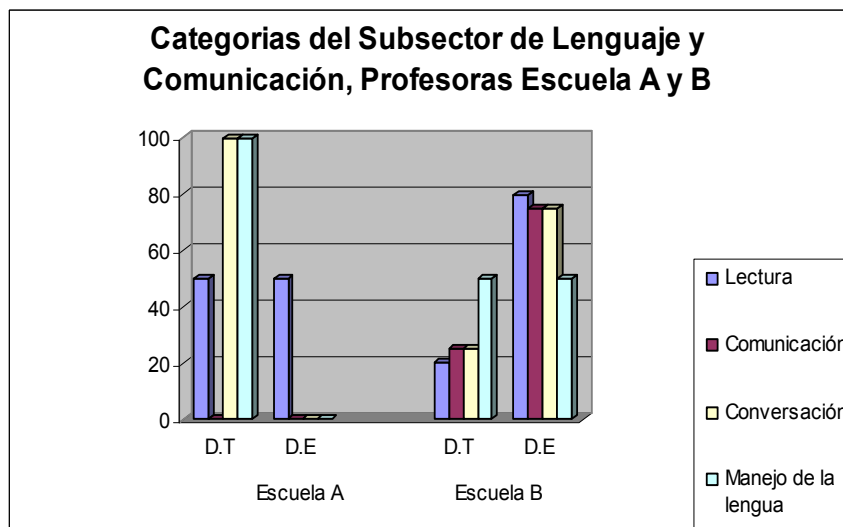
Anexo Nº 6 Modelo didáctico, Profesoras Escuela A y B



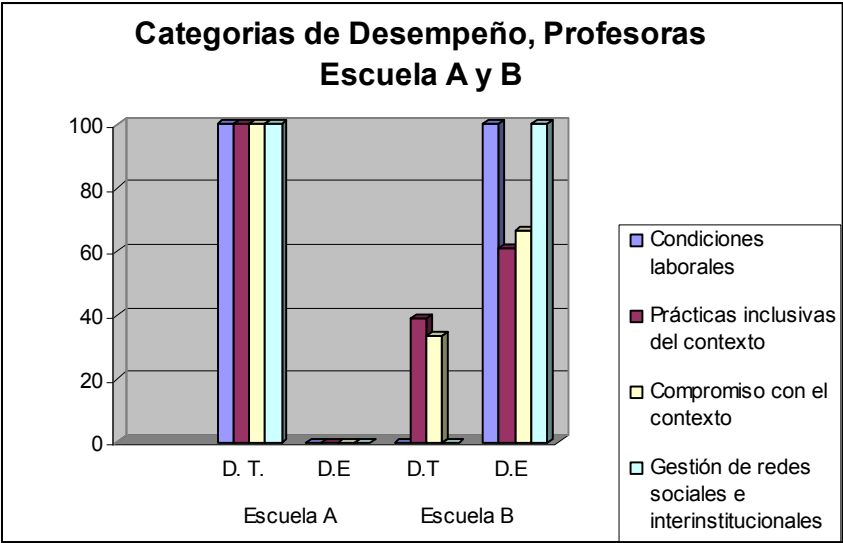
Anexo N° 7 Modelo de Aprendizaje, Profesoras Escuela A y B:



Anexo N° 8 del Subsector del Lenguaje y Comunicación, Profesoras Escuela A y B:



Anexo N° 9 Categorías de Desempeño, Profesoras escuela A y B:



Anexo: 10: t de student

Prueba T, Total de la muestra.

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Pretest	29,21	89	24,037	2,548
	Post-test	52,13	89	30,987	3,285

Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Pretest y Post-test	89	,617	,000

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior
Par 1	Pretest - Post-test	-22,921	24,873	2,636	-28,161	-17,682	-8,694	88	,000

Prueba T Escuela A

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Pretest escuela A	30,65	46	22,940	3,382
	Post-test escuela A	58,48	46	29,662	4,373

Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Pretest escuela A y Post-test escuela A	46	,593	,000

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior
Par 1	Pretest escuela A Post-test escuela A	-27,826	24,487	3,610	-35,098	-20,554	-7,707	45	,000

Prueba T Escuela B

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Pretest escuela B	28,41	44	25,513	3,846
	Post-test escuela B	46,59	44	31,984	4,822

Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Pretest escuela B y Post-test escuela B	44	,669	,000

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superi or	Inferior	Superior
Par 1	Pretest escuela B - Post-test escuela B	-18,182	24,138	3,639	-25,521	-10,843	-4,996	43	,000

Prueba T Cuarto A Escuela A

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Pretest 4° A escuela A	25,91	22	20,853	4,446
	Post-test 4°A escuela A	60,91	22	27,064	5,770

Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Pretest 4° A escuela A y Post-test 4°A escuela A	22	,328	,137

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior
Par 1	Pretest 4° A escuela A - Post-test 4°A escuela A	-35,000	28,242	6,021	-47,522	-22,478	-5,813	21	,000

Prueba T, Cuarto A Escuela B

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Pretest 4° A escuela B	29,57	23	25,132	5,240
	Post-test 4°A escuela B	40,87	23	28,590	5,961

Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Pretest 4° A escuela B y Post-test 4°A escuela B	23	,861	,000

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		Media	Desviación típ.
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superio r	Inferior
Par 1	Pretest 4° A escuela B - Post-test 4°A escuela B	-11,304	14,555	3,035	-17,599	-5,010	-3,725	22

Prueba T Cuarto B Escuela A

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Pretest 4° B escuela A	35,00	24	24,317	4,964
	Post-test 4°B escuela A	56,25	24	32,278	6,589

Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Pretest 4° B escuela A y Post-test 4°B escuela A	24	,817	,000

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		Media	Desviación típ.
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
Par 1	Pretest 4° B escuela A - Post-test 4°B escuela A	-21,250	18,723	3,822	-29,156	-13,344	-5,560	2

Prueba T Cuarto B Escuela B

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Pretest 4° B escuela B	27,14	21	26,484	5,779
	Post-test 4°B escuela B	52,86	21	34,949	7,626

Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Pretest 4° B escuela B y Post-test 4°B escuela B	21	,549	,010

Prueba de muestras relacionadas

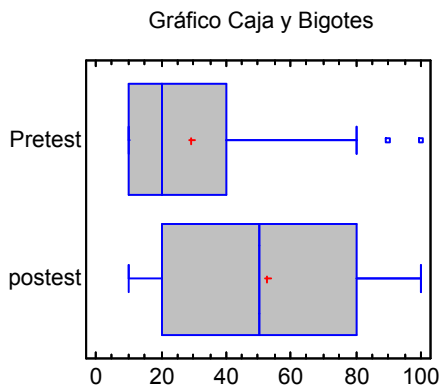
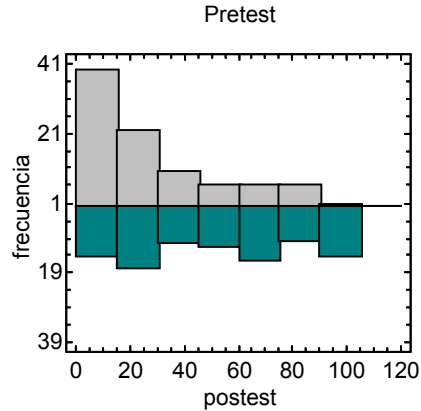
		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior
Par 1	Pretest 4° B escuela B - Post-test 4°B escuela B	-25,714	30,095	6,567	-39,413	-12,015	-3,916	20	,001

Anexo: Anova

Comparación De Muestras Pre-test – Pos-test

SnapStat: Comparación de Dos Muestras

	Pretest	posttest
Recuento	90	90
Promedio	29,5556	52,6667
Mediana	20	50
Moda	10	70
Varianza	581,823	974,831
Desviación Estándar	24,121	31,2223
Coefficiente de Variación	81,6124%	59,2828%
Mínimo	10	10
Máximo	100	100
Rango	90	90
Cuartil Inferior	10	20
Cuartil Superior	40	80
Sesgo Estandarizado	4,46844	0,491627
Curtosis Estandarizada	0,503865	-2,53036



Intervalos de confianza del 95%

Dif. de medias: -23,1111 +/- -8,21062 [-14,9005, -31,3217]
Razón de varianzas: [0,392867, 0,906727]

Comparación de Medias

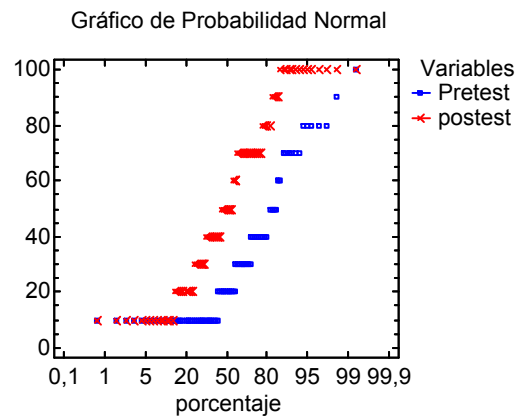
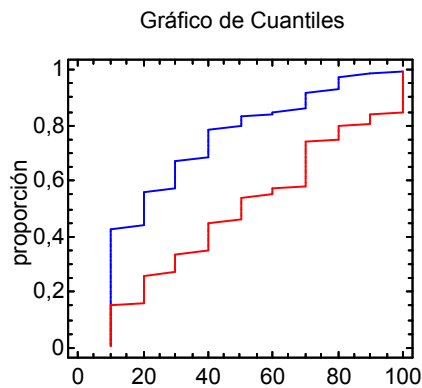
Hipótesis Nula: diferencia = 0
estadístico t = -5,55707 Valor-P Bilateral = 0,0000

Comparación de Sigmas

Hipótesis Nula: razón = 1
Estadístico F = 0,596844 Valor-P Bilateral = 0,0158

Diagnósticos

Valores-P Shapiro-Wilks = 0,0000 y 0,0000
Autocorrelación en Retraso 1 = 0,8856 +/- 0,2066, 0,4781



Anexo N° 1

Pruebas de Hipótesis

Medias muestrales = Pre-test = 29,5556 y Post- test 52,6667

Desviaciones estándar muestrales = pre-test=24,121 y post-test 31,2223

Tamaños de muestra = 90 y 90

Intervalos de confianza del 95,0% para la diferencia entre medias: -23,1111 +/- 8,20704 [-31,3181,-14,9041]

Hipótesis Nula: diferencia entre medias = 0,0

Hipótesis Alternativa: existe diferencias entre las medias, con respecto al pre-test y pos- test

Estadístico t calculado = -5,55707

Valor-P = 9,87754E-8

Rechazar la hipótesis nula para alfa = 0,05.

Hipotesis a evaluar

Hipótesis nula: media pretest –media posttest = 0,0

Hipótesis alterna: media pretest –media posttest \neq 0,0

De los datos calculados, se puede ver, que para las dos muestras pre test y post-test , el estadístico t calculado es igual a -5,55707. Puesto que el valor-P para la prueba es menor que 0,05, se puede rechazar la hipótesis nula con un 95,0% de nivel de confianza.

Por lo tanto se acepta la hipótesis alternativa con un nivel de significancia del 95%

ANOVA Simple - percentil por Test

Variable dependiente: percentil

Factor: Test

Número de observaciones: 180

Número de niveles: 2

Tabla ANOVA para percentil por Test

Fuente	Suma de Cuadrados	Gl	Cuadrado Medio	Razón-F	Valor-P
Entre grupos	24035,6	1	24035,6	30,88	0,0000
Intra grupos	138542,	178	778,327		
Total (Corr.)	162578,	179			

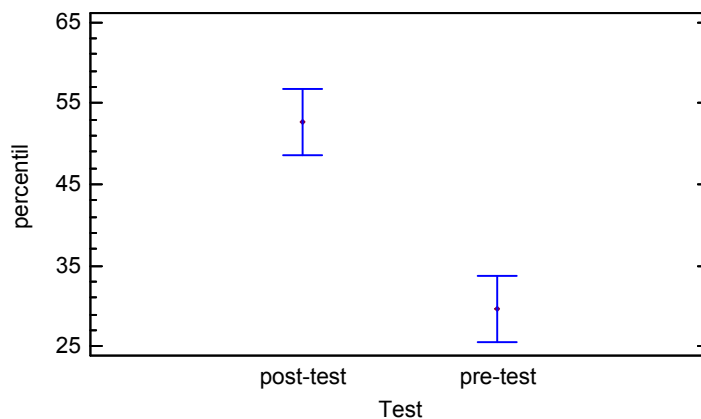
De la tabla ANOVA se observa que el valor-P de la prueba-F es menor que 0,05, por lo tanto se puede concluir que existe una diferencia estadísticamente significativa entre la media de pre-test y post-test, con un nivel del 95,0% de confianza.

Tabla de Medias para percentil por Test con intervalos de confianza del 95,0%

			Error Est.		
Test	Casos	Media	(s agrupada)	Límite Inferior	Límite Superior
post-test	90	52,6667	2,94076	48,5631	56,7702
pre-test	90	29,5556	2,94076	25,452	33,6591
Total	180	41,1111			

Los intervalos mostrados actualmente están basados en el procedimiento de la diferencia mínima significativa (LSD) de Fisher. Están contruidos de tal manera que, si dos medias son iguales, sus intervalos se traslaparán un 95,0% de las veces.

Medias y 95,0% de Fisher LSD

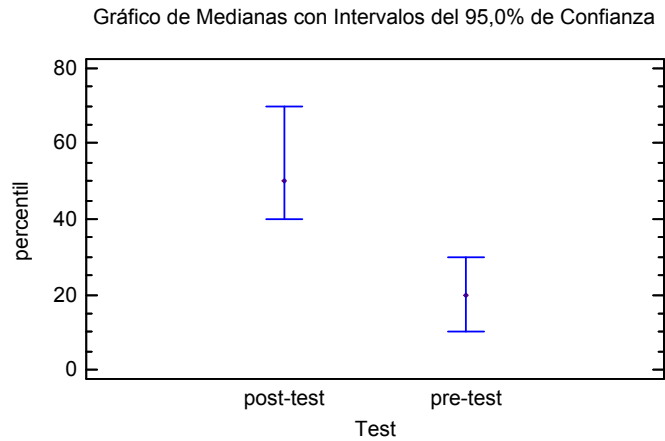


Prueba de Kruskal-Wallis para percentil por Test

Test	Tamaño Muestra	Rango Promedio
post-test	90	110,183
pre-test	90	70,8167

Estadístico = 26,5412 Valor-P = 2,57973E-7

Puesto que el valor-P es menor que 0,05, existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medianas con un nivel del



95,0% de confianza.

Prueba de la Mediana de Mood para percentil por Test

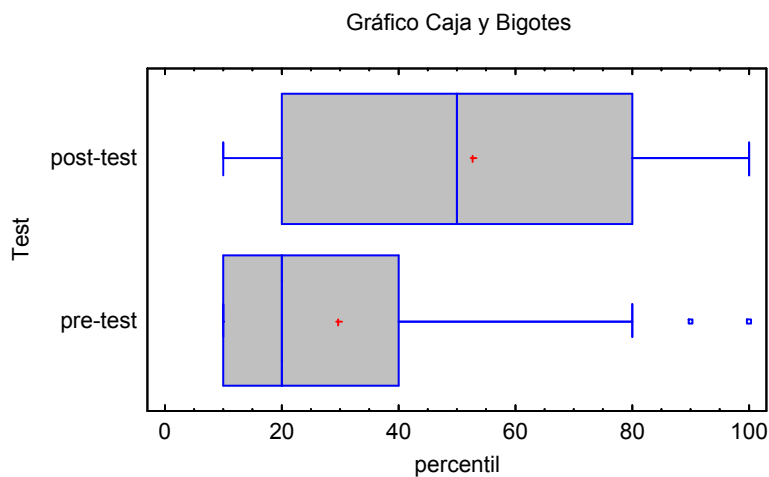
Total n = 180

Gran mediana = 30,0

Test	Tamaño de Muestra	n<=	n>	Mediana	LC inferior 95,0%	LC superior 95,0%
post-test	90	31	59	50,0	40,0	70,0
pre-test	90	61	29	20,0	10,0	30,0

Estadístico = 20,0099 Valor-P = 0,00000770437

Puesto que el valor-P para la prueba de chi-cuadrada es menor que 0,05, las medianas de las muestras son significativamente diferentes con un nivel de confianza del 95,0



ANEXO 13: DISTRIBUCIÓN DE CURSO, CRÉDITOS, Y MÓDULOS DEL PLAN DE ESTUDIO

Título: Profesor de Pedagogía en Educación General Básica, con mención en lenguaje y comunicación y desempeño laboral vulnerable.

Duración 8 semestre.

Primer semestre

Actividad curricular	Créditos	Carácter	Requisitos	Nº de Módulos
Sociología de la educación	5	Mínimo	admisión	2
Introducción a la pedagogía	5	Mínimo	admisión	2
Educación matemática I	9	Mínimo	admisión	3
Lenguaje y comunicación I	9	Mínimo	admisión	3
Educación Física	6	Mínimo	admisión	2
Inglés I	6	Mínimo	admisión	3
Integración de saberes	5	Mínimo	admisión	1
Total	45			16

Segundo semestre

Actividad curricular	Créditos	Carácter	Requisitos	Nº de Módulos
Filosofía de la educación	5	Mínimo		2
Fundamentos biopsicológicos del aprendizaje	5	Mínimo		2
Educación matemática II	9	Mínimo	Educación Matemática I	3
Práctica Pedagógica I	5	Mínimo		2
Psicología del desarrollo	8	Mínimo		3
Inglés II	6	Mínimo	Inglés I	3
Lenguaje y comunicación II	9	Mínimo	Lenguaje y comunicación I	3
Total	47			18

Tercer semestre

Actividad curricular	Créditos	Carácter	Requisitos	Nº de Módulos
Currículum educacional	5	Mínimo		2
Evaluación Educacional	5	Mínimo		2
Práctica pedagógica II	10	Mínimo	Práctica pedagógica I	4
Lenguaje y comunicación III	9	Mínimo	Lenguaje y comunicación II	3
Ciencias sociales I	6	Mínimo		2
Tecnología de la información y la comunicación	6	Mínimo		2
Gestión de redes	5	Mínimo		2
Total	46			17

Cuarto semestre

Actividad curricular	Créditos	Carácter	Requisitos	Nº de Módulos
Didáctica general	5	Mínimo		2
Práctica pedagógica III	10	Mínimo	Práctica II	4
Didáctica de la matemática	5	Mínimo	Educación Matemática II	2
Didáctica del lenguaje y comunicación	5	Mínimo	Lenguaje y comunicación II	2
Ciencias sociales II	6	Mínimo	Ciencias sociales I	2
Lenguaje y Comunicación IV	9	Mínimo	Lenguaje y Comunicación III	3
Total	46			15

Quinto semestre

Actividad curricular	Créditos	Carácter	Requisitos	Nº de Módulos
Educación tecnológica	6	Mínimo		2
Práctica pedagógica IV	10	Mínimo	Práctica III	4
Didáctica y ciencias sociales	5	Mínimo	Ciencias sociales II	2
Ciencias naturales I	6	Mínimo		2
Optativo de profundización	7	Mínimo		2
Pedagogía Inclusiva	6	Mínimo		2
Total	45			14

Sexto semestre

Actividad curricular	Créditos	Carácter	Requisitos	Nº de Módulos
Administración educacional	5	Mínimo		2
Práctica pedagógica V	10	Mínimo	Práctica IV	4
Expresión artística y Didáctica I	6	Mínimo		2
Ciencias naturales II	6	Mínimo	Ciencias naturales I	2
Optativo de profundización	7	Mínimo		2
Didáctica del inglés	6		Inglés I y II	3
Pedagogía dialógica I	6	Mínimo	Pedagogía Inclusiva	2
Total	46			17

Séptimo semestre

Actividad curricular	Créditos	Carácter	Requisitos	Nº de Módulos
Metodología de la investigación educativa	5	Mínimo		2
Práctica pedagógica VI	10	Mínimo	Práctica V	4
Expresión artística y Didáctica II	6	Mínimo	Expresión artística y Didáctica I	2
Didáctica de las ciencias naturales	5	Mínimo	Ciencias naturales II	2
Curso optativo de profundización	7	Optativo		2
Pedagogía dialógica II	6	Mínimo	Pedagogía dialógica I	2
Total	38			14

Octavo semestre

Actividad curricular	Créditos	Carácter	Requisitos	Nº de Módulos
Seminario de investigación	15	Mínimo	Metodología de la investigación	5
Práctica Profesional	29	Mínimo		15
Ética profesional	6	Mínimo		2
Total	50			22

RESUMEN POR ÁREAS

Total de créditos	Créditos			Total de módulos
Formación Pedagógica	79			29
Formación Educación General Básica	126			45
Formación en la especialidad	41			14
Formación Desempeño	23			8
Formación Practica	84			37
Total	353			133