

Evaluación de la implementación del proyecto de nivelación restitutiva de saberes en lengua castellana y comunicación en un liceo.

Moira Alejandra Donoso Maluf*

Resumen

El presente trabajo da cuenta de la evaluación de la implementación del Proyecto de Nivelación Restitutiva de Saberes en Lengua Castellana y Comunicación, de acuerdo a la percepción que de él tienen los propios actores, alumnos, profesor, UTP y dirección de un liceo de la Provincia de Cautín, IX Región, Chile, en que ha sido aplicado. Dicho proyecto se enmarca en la línea de desarrollo pedagógico del Programa «Liceo para Todos» que se implementa en los liceos más vulnerables del país, como propuesta de mejoramiento de la calidad y equidad educativa. La investigación fue abordada desde el modelo evaluativo de Referentes Específicos, de Guillermo Briones (1993). En adhesión a un paradigma constructivista, y empleando una metodología que combina el estudio de caso y la investigación etnográfica, la pretensión de este trabajo se orienta a la profundización de los hallazgos por sobre eventuales generalizaciones. Se recolectó información mediante técnicas e instrumentos como observación de clases, aplicación de cuestionarios, entrevistas y análisis documental. El análisis de los datos se realiza por categorías, las que se van relacionando transversalmente desde cada uno de los instrumentos de información. La interpretación y discusión se desarrolló reagrupando las categorías en función del modelo evaluativo. Las conclusiones alcanzadas, en coherencia con los objetivos propuestos y desde los

* Magíster en Educación con mención Evaluación. Universidad de La Frontera. Temuco.

supuestos de trabajo, permiten dar respuesta al problema de investigación planteado.

Abstract

This report intends to inform about the in-progress evaluation of the Project for Spanish Language and Communication Knowledge Renewal Levelling (Nivelación Restitutiva de Saberes), performed in a high school in Cautín, 9th Region, and in accordance with the perception that students, teachers and technical teams may have about it. This project is framed into the line of pedagogical development of the "High Schools for All Program" (Liceo para Todos) that is carried out in the most vulnerable public schools of the country as a proposal for the improvement of educational quality and equity. This research was adopted from Guillermo Briones' evaluation model of Specific Refents, (1993). In accordance with a constructivist paradigm, and using a methodology that combines case studies and ethnographic research the purpose of this work is oriented by an in-depth consideration of findings instead of rushing into possible generalizations. Data gathering was performed through techniques and instruments such as class observation, questionnaires, interviews, and documentary analysis. Data analysis was done through the construction of categories which were transversally connected to each instrument used in the data gathering. The findings interpretation and discussion was possible by regrouping the categories according to Briones' evaluation model. The resulting conclusions, in coherence with the proposed objectives and working assumptions, give way to an answer to the research problem.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo da cuenta de la evaluación de la implementación del Proyecto de Nivelación Restitutiva de Saberes en Lengua Castellana y Comunicación que se aplica desde 2001 en los Primeros Años Medios de los Liceos que pertenecen al Programa "Liceo Para Todos", implementado en nuestro país a partir del año 2000. Para este efecto, el Ministerio de Educación identificó 415 liceos a nivel nacional que presentaban los mayores índices de vulnerabilidad social, repitencia y deserción escolar y los más bajos rendimientos. De éstos, 54 pertenecen a la IX Región de la Araucanía; es decir, el 13.012%. Dentro del Programa Liceo para Todos, en la IX Región, aproximadamente 5.795 jóvenes¹ han sido usuarios del Proyecto de Nivelación Restitutiva

¹ Datos obtenidos de las unidades educativas.

durante el año 2004. En este marco general se inscribe el Proyecto Nivelación Restitutiva de Saberes, en los sub- sectores de lenguaje y comunicación y en educación matemática, como una innovación del área de desarrollo pedagógico *que tiene por preocupación central ayudar a los liceos a construir una práctica educativa pertinente que asegure procesos educativos de calidad que tengan al centro de su quehacer la consideración por la diversidad educativa de sus estudiantes.*²

Desde el panorama global presentado se hace necesario y pertinente realizar una evaluación como la que se plantea en este estudio, mediante el abordaje de la implementación del Proyecto de Nivelación Restitutiva de Saberes considerando sólo Lengua Castellana y Comunicación, en un Liceo focalizado de la IX Región³, como estudio en profundidad, escudriñando la realidad desde la perspectiva de las percepciones de los propios actores; es decir, alumnos, profesor encargado y equipo Técnico Directivo del establecimiento, con la finalidad de conocer en qué medida el Proyecto está siendo beneficioso para los usuarios, situación desde la cual nace el problema de investigación: *¿Qué factores identificados por los propios actores inciden en los logros/ obstáculos/desafíos en la implementación del Proyecto de Nivelación Restitutiva de Saberes en Lengua Castellana y Comunicación, en un Liceo focalizado de la Provincia de Cautín, IX Región?*

Considerando los antecedentes y la necesidad de evaluar la implementación de este Proyecto⁴, se han planteado para esta investigación evaluativa los siguientes objetivos y supuestos de trabajo: Objetivo General: Conocer y evaluar los factores incidentes en los logros/ obstáculos/ desafíos en la implementación del Proyecto de NRLC a partir de la evaluación que hacen de éste los alumnos, profesores y equipo Técnico Directivo de un liceo focalizado de la Provincia de Cautín, IX Región.

² Documento Mineduc, Liceo para Todos.

Se indica sólo como un liceo focalizado de la Provincia de Cautín, IX Región, omitiéndose mayores detalles, a fin de resguardar la identidad de los informantes y del establecimiento, de acuerdo a contrato ético de confidencialidad.

³ Se indica sólo como un liceo focalizado de la Provincia de Cautín, IX Región, omitiéndose mayores detalles, a fin de resguardar la identidad de los informantes y del establecimiento, de acuerdo a contrato ético de confidencialidad.

⁴ En lo sucesivo, se abreviará el nombre del proyecto como NRLC.

Objetivos Específicos:

- 1) Conocer los supuestos teóricos en los que se sustenta el Proyecto de NRLC.
- 2) Determinar las condiciones específicas del Liceo seleccionado donde se implementa el Proyecto de NRLC en relación a los aspectos institucionales/curriculares, sociales, económicos y étnicos.
- 3) Conocer la evaluación que hacen los propios actores: alumnos, profesores, Director y UTP de la implementación del Proyecto de NRLC, de acuerdo a sus percepciones. 4) Proponer algunas sugerencias/ innovaciones pertinentes y coherentes, de acuerdo a los hallazgos obtenidos, para potenciar los logros y/o contribuir al éxito en la implementación del Proyecto de NRLC.

Supuestos de Trabajo: 1) El éxito o el fracaso en la implementación del Proyecto de NRLC dependerá de la forma en que lo aborde la Comunidad Educativa como un desafío institucional. 2) El éxito o el fracaso en la implementación del Proyecto de NRLC dependerá de la motivación intrínseca de los alumnos. 3) El éxito o el fracaso en la implementación del Proyecto de NRLC dependerá de las competencias pedagógicas del profesor y de su compromiso con éste. 4) Un proyecto de confección centralizada no produce beneficios en realidades escolares tan diferentes unas de otras.

Sustento Teórico de la Nivelación Restitutiva en Lengua Castellana y Comunicación

El Proyecto de NRLC se sustenta en un abanico de ideas o enfoques teóricos que están directamente relacionados con el objetivo central que persigue a través de su puesta en marcha: Mejorar las oportunidades de aprendizaje de los jóvenes de sectores vulnerables que asisten al Primer Año Medio. Entre estos sustentos teóricos, tenemos:

1.- Noción de las condiciones de educabilidad (Tedesco 2000) y las características que se expresan en disposiciones de aprendizaje de personas en diferentes contextos de socialización; contextos que, para este caso específico, serían los denominados como sectores vulnerables. De acuerdo a cifras oficiales entregadas por el Ministerio de Educación⁵, un número significativo

⁵ Comunicado de prensa Mineduc. Febrero de 2004.

de estudiantes llega a nuestras escuelas con un deterioro importante de las condiciones de educabilidad. La encuesta IVE⁶, realizada por JUNAEB⁷ a estudiantes de Primer Año de Educación Básica y Primer Año de Educación Media de 7.700 establecimientos municipales y particulares subvencionados, permite observar que el 38,6% de los estudiantes en nuestro país se encuentra en situación de vulnerabilidad, aun cuando existen zonas del país que superan ampliamente esta cifra, como la Novena Región, que registra un 52,1 % de sus alumnos en situación de riesgo. La encuesta, además, revela que el índice de vulnerabilidad para estudiantes de Educación Media en el país es de 33,7%, donde la IX Región figura como la más afectada, con un 44,7%. La vulnerabilidad en Media es algo menor que en la Básica, probablemente porque desertan los niños de mayor riesgo cuando egresan de octavo año básico. Dicha encuesta mide variables de peso, talla, nivel de caries, escolaridad de los padres, condiciones de vivienda, tipo de empleo, situación laboral del jefe de hogar, previsión de salud y la necesidad de apoyo escolar. Este año se otorgó un mayor peso a la escolaridad del jefe de hogar, seguida por la escolaridad de la madre, y la clasificación como indigente, según FONASA. En el caso de la Enseñanza Media, se añadieron por primera vez tres variables ligadas al nivel de "apego" al colegio, mediante consultas acerca del grado de descontento con el actual Liceo, la sensación de soledad y la desconfianza respecto del apoyo a recibir.

De acuerdo a Tedesco (2000), la educabilidad se refiere a dos tipos de factores distintos: (a) un desarrollo cognitivo básico, que se produce en los primeros años de vida y está vinculado a una sana estimulación afectiva, buena alimentación y condiciones sanitarias adecuadas, y (b) una socialización primaria mediante la cual los niños adquieren los rudimentos de un marco básico que les permita incorporarse a una institución especializada distinta de la familia, como la escuela. Es, pues, frente a esta realidad, donde adquieren legítimo valor todos los esfuerzos y a todo nivel, macro y micro sistémicos, para buscar las estrategias que mejoren las condiciones básicas y mínimas de educabilidad de los niños y jóvenes en situaciones de vulnerabilidad, constituyendo estas estrategias un aspecto clave de las políticas educativas. Sin embargo, éstas no pueden ni deben ser sectoriales, sino entendidas como de política social, tendientes a mejorar las posibilidades y condi-

⁶ Índice de Vulnerabilidad Escolar.

⁷ Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

ciones de vida de la población, garantizando a cada familia el acceso a satisfacer las necesidades tanto materiales como psicológicas de sus hijos.

Asociado a las condiciones de educabilidad, surge el tema planteado por Bernstein (1994) sobre códigos lingüísticos restringidos y elaborados. El autor sostiene que las escuelas permanentemente presentan desigualdad social en la administración de un bien fundamental: la lengua. Desde esta perspectiva, observa que las clases altas se caracterizan por la utilización de códigos elaborados; es decir, de un lenguaje dotado de cierto vocabulario que les permite definir conceptos abstractos y el uso de una sintaxis más acabada. Por su parte, las clases bajas usan códigos restringidos, menor vocabulario y manejo de palabras que no permiten definir conceptos abstractos, razón por la cual estos alumnos presentan dificultad en su adaptación y en su comprensión, dado que la escuela utiliza códigos elaborados que les son inaccesibles, toda vez que estas competencias se adquieren en el ámbito social en el que haya crecido el niño o joven. Según Bernstein (1990), *la teoría de los códigos no sostiene que el único origen del fracaso escolar reside en la presencia o ausencia de atributos en el estudiante, la familia o la comunidad. Éxito o fracaso son función del curriculum dominante de la escuela que actúa selectivamente sobre aquellos que lo pueden adquirir. La modalidad de código dominante en la escuela regula sus relaciones comunicativas, demandas, evaluaciones y posicionamiento de la familia y de sus estudiantes. La teoría del código afirma que hay una distribución desigual, regulada por factores de clase social, de principios privilegiantes de comunicación, las prácticas interaccionales que las generan y su base material, con respecto a agencias de socialización primaria (por ejemplo, la familia), y que la clase social, indirectamente, afecta a la clasificación y enmarcamiento del código elaborado transmitido por la escuela para facilitar y perpetuar su adquisición desigual.* Al respecto, Bourdieu y Passeron (2001) postulan que la lengua es uno de los espacios en los que se produce una lucha entre clases sociales. Las clases altas imponen determinados usos de la lengua declarando, así, ilegítimos los otros usos, visualizándose una suerte de «apoderamiento» de ésta. Entonces, la posibilidad de acortar brechas desde la escuela misma debe ser un imperativo ético, pues es aquí donde los jóvenes con menores posibilidades deberían hipotéticamente encontrar satisfacción a sus necesidades de mayor aproximación a los aprendizajes y al conocimiento. Éste es el propósito de nivelar a los alumnos que ingresan a la Enseñanza Media en los liceos focalizados, de manera tal que se puedan alcanzar los saberes no logrados o inconclusos, provocando en ellos una mejor comprensión de la realidad,

de acuerdo a uno de los principios de sustento de todo el movimiento de reforma: la equidad.

Dentro de esta misma línea se asocia el tema del desarrollo cognitivo en contextos de diversidad, como aporte de la psicología del desarrollo de Vygotski (1979), sobre la base social del aprendizaje. Surge aquí, la siguiente tesis: Entre aprendizaje y desarrollo existe una relación en la que ambos se influyen mutuamente. Esta concepción se basa en el constructo teórico de zona de desarrollo próximo que: *No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz*, Vygotski (1979). O sea, la zona de desarrollo próximo define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que están en proceso de que en un tiempo cercano alcanzarán su madurez. El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente y la zona de desarrollo próximo se refiere y caracteriza el desarrollo mental prospectivamente.

2.- Una segunda línea teórica dice relación con el tema del capital cultural, según la sociología de Bourdieu (1997). Para dicho autor, al establecer las características del capital cultural se factibiliza la identificación de las condiciones para que éste pueda expandirse, así como los requisitos que debería cumplir el aprendizaje para que una persona pueda hacer cosas distintas a las que habría hecho con el capital cultural disponible en su cultura. Por tanto, el capital cultural se constituye en un elemento clave para explicar las desigualdades educativas, en tanto permite analizar diferencias en los resultados educativos que no logran ser explicados por las desigualdades económicas. Según el análisis de Bourdieu (1997), todas las culturas cuentan con arbitrariedades culturales. A través del proceso de socialización, se adquieren arbitrariedades culturales propias de una sociedad dividida en clases donde co-existen distintas culturas. De aquí se deriva que el sistema educativo presente también sus propias arbitrariedades culturales de acuerdo a las clases dominantes, pues la escuela es el principal instrumento de reproducción cultural. Visto de este modo, la institución educativa, encargada de la transmisión de los instrumentos de apropiación cultural que omite sistemáticamente la transmisión de éstos -indispensables para el éxito escolar-, está al servicio de las clases dominantes, legitimando así la perpetuación del orden social. La escuela representa, por cierto, para los sectores populares, la oportunidad de alcanzar o

adquirir los conocimientos construidos por la humanidad; el problema surge o radica en que los contenidos con los cuales éstos se construyen implican una determinada representación social de la realidad.

3.- La «tercera línea teórica en la que se respalda la NRLC guarda relación con un enfoque teórico desarrollado a partir de la psicología del desarrollo de base sociocultural de Vygotski, sobre aprendizaje expansivo -«learning by expanding», acuñado por Engeström (1987)- y la enseñanza para el desarrollo -«developmental teaching»- (Hedegaard y Lompscher, 1999). La enseñanza para el desarrollo (Hedegaard y Lompscher 1999) se comprende como la posibilidad de proporcionar oportunidades para que todos puedan aprender, formar conocimientos, trabajar colaborativamente en actividades auténticas que posean funcionalidad y relevancia tanto en la comunidad local como en la sociedad amplia, y, a través de este trabajo activo de aprendizaje, formar su personalidad, así como valores y actitudes que faciliten su integración social. Otro aporte del concepto de enseñanza para el desarrollo es que replantea la noción de contextualización, sosteniendo que las condiciones para un aprendizaje transformativo expansivo tienen que ver con que el conocimiento que se enseña es de un carácter distinto al conocimiento que el estudiante ya posee, y si el joven no se da cuenta de esa diferencia, no puede aprender. Se trata, pues, de una suerte de expansión de las estructuras culturales y cognoscitivas de los estudiantes. Hoy, de cara al siglo XXI, se imponen necesidades urgentes en relación a la búsqueda de nuevas formas de aprendizaje, dadas las características de cambio y avances sin precedentes en diversos ámbitos. Aquí surge con fuerza, entonces, el concepto de aprendizaje expansivo (Engeström, 1987), como aquella forma de aprendizaje que permitiría expandir el capital cultural dadas las características que éste tiene, sirviendo como base para la construcción de una pedagogía para el desarrollo. El aprendizaje expansivo (Engeström, 1987) se comprende como el repertorio de aprendizajes y conocimientos que se desarrollan mediante los procesos de socialización y que es mantenido en las propias condiciones de socialización - autorreferido -, de modo que en la teoría de la reproducción de Bourdieu (1989) no basta con instruir a una persona para que este capital cultural se transforme y expanda. Las herramientas para la expansión deben estar a disposición de los usuarios para que ésta sea viable y, sin duda, la escuela es el lugar en que esta expansión se puede y debe producir. De todo lo antes expuesto, se puede inferir que las intenciones, objetivos y finalidades que propone el Proyecto NRLC, visto en su dimensión específica dentro del programa Liceo Para Todos, como innovación en el

terreno pedagógico, es ambicioso, pero sobre todo profundamente humano y democratizador, pues se sustenta en un marco teórico sólido que presupone un espíritu de justicia social orientado seria y legítimamente a revertir la situación de privación sostenida de muchos estudiantes.

Otro de los fundamentos de la NRLC, considerado como muy importante, está constituido por la Declaración de Cochabamba⁸, en la que participaron los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. En el punto N° 8 de la misma, se establece: *...La opción por incentivar nuevas y flexibles formas de aprendizaje constituirá una respuesta para los adolescentes y jóvenes en situación de pobreza y marginalidad, que abandonan la educación formal sin haber tenido acceso a una educación de calidad.* Esto significa que hay una preocupación continental y mundial por la situación de la educación de los jóvenes y la búsqueda constante de nuevas formulas pedagógicas que puedan hacer posible este propósito. En la misma declaración, se hacen recomendaciones de las que nuestro país participa y que se mencionan en los siguientes términos, punto N° 30: *Ampliar las oportunidades de aprendizaje y de formación de los adolescentes y jóvenes a través de una educación media y profesional renovada, ...realizando las reformas educativas para hacerla más pertinente a las nuevas demandas de las personas y de la sociedad.* Resulta además, supremamente pertinente y relevante mencionar, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, que en el artículo 11° del título I, letra a, expresa que los alumnos de la Enseñanza Básica deberán alcanzar el siguiente requisito mínimo de egreso, entre otros, *Saber leer y escribir; expresarse correctamente en el idioma castellano en forma oral y escrita, y ser capaz de apreciar otros modos de comunicación.* Se recurre a la LOCE⁹, ya que es muy importante tener presente que los usuarios del Proyecto de Nivelación Restitutiva son los alumnos egresados de la Enseñanza General Básica, que no cumpliendo con los objetivos que ésta persigue y postula como requisito mínimo de egreso, necesitan restituir saberes, competencias y contenidos que se encuentran en situación irregular dentro de su proceso de enseñanza aprendizaje. Como se aprecia en un contexto general, este Proyecto sustenta su accionar en la concepción de que, más allá de las limitantes culturales, económicas y socioafectivas el acceso a los aprendizajes a través de metodologías innovadoras permitiría aproximar a los alumnos a la restitución de los contenidos y competencias necesarios para cursar la Enseñanza

⁸ UNESCO. Declaración de Cochabamba. Marzo de 2001.

⁹ LOCE. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.

za Media con éxito. Si bien se considera este intento como una opción válida, resulta inquietante el determinar si su confección centralizada permitirá alcanzar beneficios a los alumnos de realidades tan diversas como las presentes en nuestro país, aun cuando las deprivaciones y vulnerabilidades sean similares.

Para que sea posible conocer de manera acabada cómo se está implementando este Proyecto, y determinar si los propósitos declarados tienen el eco esperado en las aulas y establecimientos de nuestro país, se hace muy necesario recurrir a la evaluación, como única forma de aproximarse a la construcción social de tal realidad, a efectos de indagar los eventuales alcances de una intervención pedagógica de esta envergadura respecto del mejoramiento de los procesos cognitivos, la expansión del capital cultural, y la superación de los desniveles existentes y atendibles de restitución en jóvenes que hoy cursan el primer año de enseñanza media.

Metodología

Dentro del inmenso campo evaluativo en educación, se puede identificar este estudio como una evaluación de programas y proyectos educativos. Santos Guerra (1996) realiza una aproximación a la evaluación como comprensión respecto de un proyecto o programa: *La evaluación pretende alcanzar un nivel de comprensión sobre el funcionamiento del programa en su contexto, sobre su racionalidad y su sentido educativo, sobre las intenciones educativas que lo han puesto en marcha y sobre los efectos que esté generando*. Ahora bien, de manera práctica, operativa y ecléctica, Ahumada (2003) la define como: *El proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida de programas, procedimientos y productos con el fin de tomar decisiones de mejora*.

Modelo Evaluativo: *Se ha optado por desarrollar esta investigación desde el Modelo de Referentes Específicos, propuesto por Guillermo Briones (1993). Para dicho autor, este modelo permite analizar el contexto socioeconómico, los objetivos, los recursos empleados, la metodología, el funcionamiento, la población y los resultados de un programa, con la finalidad de obtener información de la cual se puedan derivar criterios útiles para la toma de decisiones en diversos niveles del programa y en diversos momentos de su desarrollo. De acuerdo a este modelo, las necesidades de información determinarán la conveniencia*

de abordar todos estos focos u objetos de evaluación o sólo algunos de ellos. Para este caso específico, se han seleccionado tres: contexto y población como focos auxiliares, y funcionamiento del Proyecto como foco central. Los aspectos particularmente interesantes de este modelo - y que le hace apropiado para el estudio- guardan relación con su carácter participativo, permitiéndole la combinación de paradigmas tanto cualitativo como cuantitativo, necesarios de abordar en esta propuesta evaluativa.

Paradigma: El abordaje del objeto de estudio se realiza con adhesión a un paradigma constructivista, caracterizado por¹⁰: 1) una concepción ontológica «relativista» (Guba y Lincoln, 2000), esto es, bajo la asunción de que no hay una realidad objetiva, sino un consenso de intersubjetividades que se construye mediante la consideración de las percepciones de los diversos actores involucrados, de manera holista, donde intervienen alumnos, profesores y equipo técnico y directivo del liceo; 2) una posición epistemológica «transaccional/subjetivista» (Guba y Lincoln, 2000), mediante la cual se opta por privilegiar la comprensión del significado que los diversos actores dan a sus creencias y comportamientos, otorgando primacía a la profundidad de los hallazgos por sobre sus eventuales generalizaciones, por lo que el estudio consta de una muestra más bien pequeña. En este mismo sentido, la investigadora se considera como una persona incluida en el contexto en el que se realiza la investigación, como alguien que construye activamente dicho objeto de estudio y no como un ser neutral o aséptico; y 3) una metodología «hermenéutica/dialéctica» (Guba y Lincoln, 2000; Schwandt, 1994), que alude al hecho de que las variadas construcciones sociales de los actores estudiados se interpretan, comparan y contrastan mediante un intercambio dialéctico viabilizado por la interacción entre el investigador y dichos actores, con el fin de lograr construcciones consensuadas dotadas de niveles de información y sofisticación crecientes.

¹⁰ Para esta caracterización del paradigma constructivista nos hemos basado en el trabajo clásico de Guba y Lincoln (2000), que analiza los distintos paradigmas de las ciencias sociales de acuerdo a la peculiaridad de sus respuestas frente a lo que dichos autores consideran 3 preguntas básicas: 1) La pregunta ontológica (¿Cuál es la forma y la naturaleza de la realidad y, por tanto, qué es lo que podemos conocer de ella?); 2) la pregunta epistemológica (¿Cuál es la naturaleza de la relación entre quien conoce o busca conocer y lo que puede ser conocido?); y 3) la pregunta metodológica (¿Cómo puede el investigador arreglárselas para averiguar si lo que él/ella cree puede ser conocido?).

Tipo de estudio: Como el presente estudio corresponde a una investigación evaluativa de proyectos y programas, implica opción por un modelo evaluativo -Modelo de Referentes Específicos, de Briones (1993)-. Además, dentro de los tipos de evaluación descritos por Briones (1993) y Martinic (1997), corresponde a una «evaluación externa», y, al mismo tiempo, constituye una «evaluación de proceso». En esta investigación se ha optado por la utilización combinada de dos grandes tradiciones dentro de los métodos cualitativos: el estudio de casos y la investigación etnográfica en su vertiente de etnografía escolar (Creswell, 1998). Se ha delimitado como caso al liceo abordado, compuesto por diversos sub-casos, que corresponden a los distintos estamentos considerados. Las interrelaciones de estos sub-casos dentro del caso aludido permiten elicitar una lógica de operaciones vinculantes de tipo subsistemas/sistema que factibiliza un abordaje integral a la comprensión de las modalidades en que se conjugan las percepciones de los diversos actores consignados acerca de la implementación del Proyecto de NRLC. Por su parte, la investigación etnográfica se utiliza en este estudio como fórmula para indagar y registrar los aspectos importantes de la cultura escolar, relaciones entre pares y con el profesor, y sistemas de comunicación; es decir, muchas de las evidencias de un currículum oculto en el aula y en la escuela.

Diseño: Según los diversos pasos y tareas de investigación realizados, se ha optado por conjugar dos modalidades de diseño metodológico para estudios cualitativos, de acuerdo a la nomenclatura de Miles y Huberman (1994 y 2000): un «diseño estructurado» y un «diseño libre» o «emergente» (Briones, 1988). El primero, guarda relación con los patrones formales de elaboración del estudio bajo el formato de tesis y con la utilización de un modelo evaluativo preconfigurado. Por su parte, las características de diseño emergente se reflejan en el incesante juego de decisiones adoptadas frente al conjunto de contingencias surgidas a lo largo de la realización del estudio en el plano teórico, en el trabajo de campo y en el proceso de análisis de información.

Universo y muestra: El universo de este estudio está comprendido por los 54 liceos focalizados existentes en la IX Región. La muestra está constituida por un liceo focalizado que cumple con las características del universo. De él se recolectó información a partir de los distintos estamentos: alumnos de los dos cursos de Primer Año Medio existentes en el establecimiento, profesora, equipo técnico y directivo. El *n* muestral específico de alumnos dependió de la técnica de recolección de información utilizada en su momento. Para la entrevista, el *n* muestral fue de tres alumnos por curso elegidos al azar, respetando sólo discriminación positiva de género. En el caso del cuestionario, la

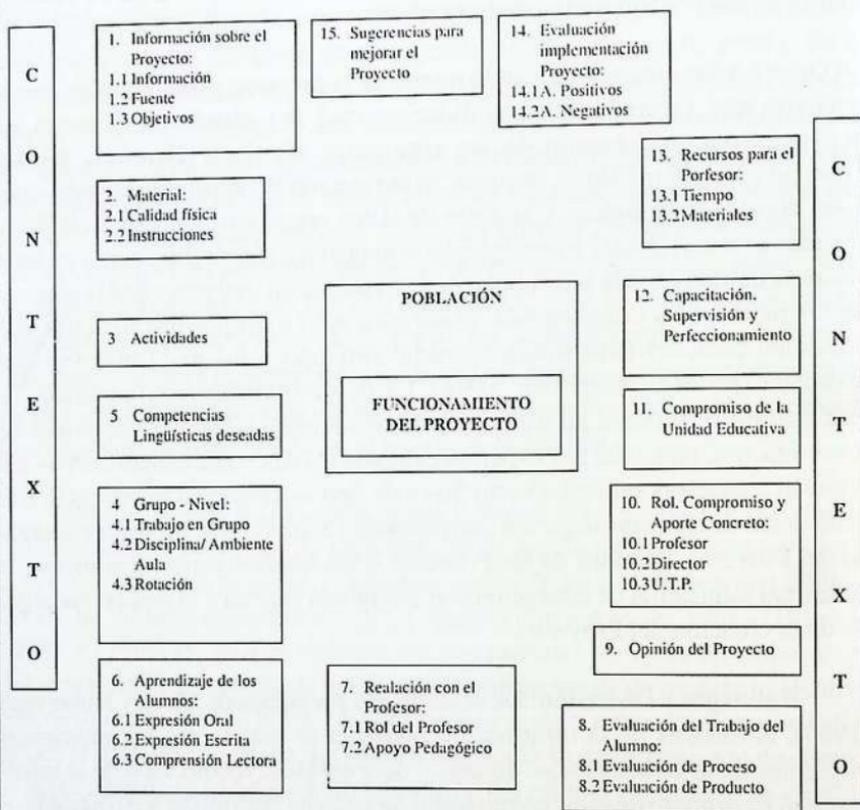
muestra fue de 45 alumnos de ambos cursos de Primero Medio asistentes al establecimiento al momento de su aplicación.

Técnicas e instrumentos de recolección de información: Las técnicas e instrumentos de recolección de información utilizadas fueron: la información documental, cuestionario de opinión creado y sometido a validación en dos instancias: por expertos y piloto, entrevistas estructuradas de respuesta abierta y observación-participante de clases.

En cuanto a los criterios de calidad/rigor de la presente investigación, puede señalarse que: La credibilidad (validez interna) del estudio se sustenta en la recursiva utilización de las siguientes técnicas (Briones, 1988): Triangulación de múltiples técnicas, triangulación de múltiples fuentes, chequeo con los informantes y análisis de datos negativos. La transferibilidad (validez externa) de esta investigación se encuentra restringida -como en todo estudio cualitativo- a la posibilidad de extrapolar con bastante cautela algunos de los hallazgos y conclusiones alcanzados sólo a grupos/instituciones que presenten características suficientemente similares a los de la muestra aquí abordada (Miles y Huberman, 1994). La dependibilidad (confiabilidad) de este estudio se sustenta en una suerte de «auditoría» a las diversas tareas de investigación, realizada por expertos externos (Miles y Huberman, 1994). En relación a su temporalidad, el estudio es de tipo sincrónico o transversal. Las audiencias de esta investigación corresponden a directivos, profesor encargado del Proyecto, alumnos de los Primeros Años Medios y, potencialmente, la autoridad ministerial de educación con asiento en la zona y el equipo encargado de la creación del Proyecto.

Hallazgos y Discusión: De acuerdo a la propuesta de Miles y Huberman (1994), el análisis de la información obtenida se realizó en dos momentos diferentes de la investigación: durante y después de la recolección de la información. El primero de ellos comprendió un análisis preliminar a partir de procesos de codificación descriptiva. El análisis después de la recolección se sustentó en la utilización de varias técnicas, una vez concluido el trabajo de campo, constituyéndose como la más importante la codificación inferencial, que dio pie a la configuración de 15 categorías de análisis, descompuestas en diversas subcategorías, de acuerdo a la siguiente matriz de integración:

Matriz de integración: categoría y sub-categorías



Respecto de los principales hallazgos, su análisis, interpretación y discusión¹¹, se puede mencionar lo siguiente:

En relación al foco auxiliar «contexto», entendido como el entorno físico, geográfico, cultural, social y económico en el que está inserta la población usuaria del Proyecto, se hace importante e imprescindible destacar qué papel juega éste, entendido como la realidad en la que «hacen sus vidas» los actores de esta investigación, de modo que se puedan tender y entender las relaciones existentes entre los diferentes focos u objetos de evaluación, estableciendo cómo se influyen mutuamente y cómo dependen unos de otros. El contexto, entonces, en el que se implementa el Proyecto de NRLC, dice relación con una zona rural de la Provincia de Cautín, IX Región, conformada por una pequeña localidad cuyos habitantes tienen por actividad económica principal a la pequeña agricultura y ganadería. Dentro de las principales problemáticas que enfrentan están el alcoholismo y la cesantía de los jóvenes que terminan la enseñanza media, debiendo emigrar en muchos casos a centros urbanos. De acuerdo a la última encuesta IVE realizada por JUNAEB¹², los sectores rurales de la IX Región son los que presentan las más altas cifras de vulnerabilidad de todo el país, con un 71,3% de la población estudiantil en situación de riesgo. Esta localidad, y la población que allí se educa en los diferentes establecimientos existentes, dan cuenta de deterioros importantes en las condiciones de educabilidad a las que se refiere Tedesco (2000) y en las disposiciones al aprendizaje por la precariedad socioeconómica en la que se desenvuelven cotidianamente. Se piensa, por tanto, que para una población determinada, el contexto en que está inserta es determinante, toda vez que en él se ejercitan y aprenden las formas de comunicación, interrelación y comportamientos básicos que desde la familia incluida se transmiten y heredan, y luego, en la institución escolar, se irán enmarcando dadas sus características como transmisora y reproductora de esa realidad.

El foco auxiliar de «población», para este estudio, corresponde a una comunidad educativa confesional Católica, en la que se desempeñan profesores, administrativos, paradocentes, auxiliares y directivos, atendiendo a estudiantes que provienen del pueblo y de sectores aledaños constituidos mayoritariamente por comunidades mapuches. Esta comunidad educativa funciona bajo dependencia particular subvencionada, se guía por

¹¹ Para tener información acabada y precisa respecto de cada momento de la investigación, recurrir a tesis de grado.

¹² Comunicado de prensa. Mineduc, Febrero 2004.

las orientaciones pastorales de la Iglesia y por el Proyecto Educativo Institucional generado por los propios estamentos que lo conforman. La población usuaria de este Proyecto corresponde a los dos Primeros Medios existentes en el Liceo abordado. La mayor parte de los alumnos que conforman este colegio son jóvenes con condiciones de educabilidad (Tedesco, 2000) menoscabadas o deterioradas por situaciones de pobreza de sus grupos familiares, tanto en los aspectos materiales como socioafectivos. Según el autor, *las condiciones materiales de vida son un factor fundamental del éxito educativo. Todas las mediciones sobre logros de aprendizaje y sobre desempeño educativo coinciden en señalar que los resultados están asociados al «status» social y al nivel de ingresos de las familias. Pero estas mediciones también indican otro fenómeno menos obvio que el anterior: «por debajo de la línea de subsistencia, los cambios institucionales o pedagógicos tienen un impacto muy poco significativo en los resultados escolares»*. Ahora bien, los cursos participantes de este estudio poseen alto porcentaje de alumnado mapuche, 65% promedio, lo que hace dificultoso, por patrones lingüísticos de su grupo de origen, el acceso a los códigos elaborados esgrimidos por Bernstein (2001), que se manejan en la institución escolar y en Proyectos como el que se ha evaluado, dada la dificultosa comprensión de instrucciones escritas básicas para el desarrollo de las actividades propuestas.

El foco central, funcionamiento del Proyecto en la realidad descrita, se interpreta y discute reagrupando las categorías en cuatro ejes temáticos relacionados entre sí de la siguiente manera:

Conocimiento, opinión y evaluación de la implementación del Proyecto: La opinión general de los involucrados en el estudio, en torno a la implementación del Proyecto, puede entenderse como aceptable, no excelente. Los alumnos son los que tienen una mejor percepción y los que hacen una mejor evaluación de éste, señalando que el Proyecto les está ayudando a incorporar más y nuevos aprendizajes. Esto se asocia al concepto de enseñanza para el desarrollo, que propone dar oportunidad para que todos los alumnos aprendan, proporcionándoles experiencias de aprendizaje que les ayuden a formar el conocimiento (Hedegaard y Lompscher, 1999). Mencionan como negativo, fundamentalmente, las instrucciones del cuadernillo, muchas veces difíciles de entender para ellos, así como un mayoritario desagrado por actividades de expresión escrita. Esto confirma la tesis de Bernstein (2001), de que el uso de códigos restringidos por un sector de la población les hace inaccesibles comprensiones a nivel de

códigos elaborados institucionalizados en la escuela, que involucran competencias de mayor abstracción, situación que posiblemente les impida también dar sentido a las actividades propuestas.

El profesor realiza una positiva evaluación de la posibilidad de socialización con sus pares de otros liceos que están también implementando la NRLC. Manifiesta algunos inconvenientes: escaso tiempo para realizar el trabajo, la soledad en la que lo enfrenta al interior del establecimiento, dificultad de los alumnos para trabajar autónoma y responsablemente, necesidad de separar los niveles físicamente para un mejor desarrollo del trabajo.

Material, actividades, trabajo grupo nivel, relación alumno profesor, recursos para el profesor y evaluación de los aprendizajes: La información recabada en relación al material habla positivamente de la calidad, la gráfica y el tipo de papel. Los tres aspectos que ofrecen problema, desde la percepción de los usuarios, son: 1) Los espacios destinados a respuestas o producciones de texto, por su pequeña extensión, ya que se les dificulta elaborar textos con precisión, claros y en orden, situación que les impide dada su capacidad de redacción y caligrafía- poder ceñirse a un espacio dado. 2) Las instrucciones, que son para ellos difíciles de entender, en algunos casos, porque los alumnos no manejan el significado de las palabras (Bernstein, 2001), razón por la cual tienen que recurrir persistentemente a la profesora para que les tienda un puente semántico. En este punto específico se aprecia la necesidad de mediación entre al alumno y sus aprendizajes, que se respalda en el aporte de Vygotski (1979) sobre la zona de desarrollo próximo. 3) La pertinencia o significado que los jóvenes puedan atribuir a la lectura y temática de un texto de acuerdo a la realidad en la que están insertos, ruralidad más un componente étnico importante, haciéndoles poco cercana su identificación y comprensión. Al respecto, Coll (2001) manifiesta: *Para que el aprendizaje sea significativo, deben cumplirse dos condiciones. En primer lugar, el contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna (significatividad lógica: no debe ser arbitrario ni confuso), como desde el punto de vista de su posible asimilación (significatividad psicológica: tiene que haber, en la estructura cognoscitiva del alumno, elementos pertinentes y relacionables). En segundo lugar, se ha de tener una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, el alumno debe estar motivado para relacionar lo que aprende con lo que ya sabe.*

Ahora bien, de lo observado y declarado, se percibe una gran necesidad para los alumnos del profesor, pues los dos cursos presentan altos niveles de indisciplina, les cuesta trabajar ordenadamente, iniciar y concluir una actividad, muestran baja capacidad de autonomía y, sobre todo, bajo interés, requiriendo en algunos momentos mediación, pero también presión y control para rendir. El problema radica en que, bajo la modalidad grupo nivel, para el profesor resulta difícil controlar todos estos factores y, a la vez, concentrarse en los trabajos para corregir y orientar de acuerdo a los acontecimientos en el aula. La mayoría de los estudiantes declara tener buena relación con su profesora, manifiestan que ella explica bien y la perciben como una persona que les orienta y ayuda en sus actividades, dedicándoles tiempo. Perciben que la forma de evaluar sus aprendizajes es adecuada o está bien, es variada, o sea, de proceso y de producto, atribuyendo las malas calificaciones a la falta de trabajo, y, por lo tanto, conceptualizándolas como merecidas. A pesar de esta percepción positiva de la profesora y de su forma de evaluar, los promedios curso son de 4.13 y 4.37. ¿Cómo, entonces, se puede explicar este fenómeno? Es decir, si son estudiantes que participan de una innovación pedagógica que se propone mejorar sus aprendizajes, y si además declaran percibir como favorable la gestión educativa del profesor, ¿por qué presentan tan bajos rendimientos? A la luz de la información, una explicación la encontramos en el concepto de condiciones de educabilidad (Tedesco, 2000) asociadas a múltiples factores de privación, tanto materiales como socioafectivas, con las cuales llega un gran porcentaje de alumnos al centro escolar: *“no se trata solamente de preguntarnos cuál es la contribución de la educación a la equidad social sino, a la inversa, ¿cuánta equidad social es necesaria para que haya una educación exitosa?”* (Tedesco, 2000). Otro tema fundamental para esta búsqueda de respuestas es el de capital cultural (Bourdieu, 1997); es decir, el capital cultural disponible, cimentado en las relaciones sociales de origen y la posibilidad de que éste se expanda con las intervenciones y el quehacer escolar. Ésta es una de las convicciones de la Nivelación Restitutiva: es posible la expansión del capital cultural disponible a través de las herramientas y artefactos apropiados.

Al centrarse en el significado atribuido por los jóvenes en forma mayoritaria al trabajo en grupo, se puede asociar éste con pérdida de tiempo, ya que ellos confiesan que no trabajan o que algunos hacen el trabajo por el resto, situación que facilita las interferencias dentro del aula, haciendo de ésta un espacio poco apto y definitivamente inadecuado, dada la desmotivación generalizada que les impide acceder de lleno a las

experiencias de aprendizaje que desde la percepción de los jóvenes distan de ser cercanas, entretenidas, estimulantes. Las formas de relación entre pares es brusca, en algunos casos agresiva y ofensiva. El respeto al otro, a las normas, a la propiedad, es eventual. No obstante, no parecen sentirse agredidos; más bien, es un estilo propio de relación en el que se manejan códigos inaccesibles para el que está «fuera» de esa realidad.

Otro aspecto importante se relaciona con la rotación de grupos nivel. Ésta no da garantías de iniciar y terminar un trabajo de Nivelación Restitutiva, ya que el factor tiempo en la adquisición de los contenidos y en el desarrollo de las actividades -y por ende, en la consolidación de competencias lingüísticas- pareciera no ser uniforme, de modo que no resulta posible preestablecerlo para todos los alumnos del curso, situación que irá siempre en desmedro de aquellos que por diferentes razones no alcanzan el logro de los objetivos mínimos para su promoción al grupo nivel siguiente. En el Proyecto se explicita que los alumnos han de desarrollar su trabajo y progresar en sus aprendizajes a su ritmo. Ese ritmo es personal e intransferible. En cuanto a la rotación, en este caso particular, 2/3 de los alumnos fueron promovidos al nivel siguiente (del nivel 1 al nivel 2) y el 50% de ellos en situación de no haber alcanzado los objetivos propuestos.

Competencias lingüísticas deseadas, aprendizajes y logros de los estudiantes: Son coincidentes las opiniones sobre las competencias que se desean conseguir en los alumnos del establecimiento en general, y en particular con la implementación del Proyecto. No obstante, la realidad de las percepciones y de las evaluaciones de los aprendizajes están lejos aún del logro deseado como Unidad Educativa. El tema más complicado es el de la competencia de comprensión lectora. En relación a esto, la profesora cree que es la que menos avances muestra, lo que es corroborado por el cuestionario aplicado a los alumnos, donde una cantidad cercana a 1/3 de los estudiantes cree haber mejorado y casi la mitad declara que lo que más les cuesta es leer comprendiendo lo que leen. Aquí se produce un desencuentro con las percepciones de los alumnos vertidas en la entrevista, donde todos sin excepción creen haber mejorado en comprensión lectora, fundamentando su convicción en que tienen que leer mucho. La información vertida por la profesora es que estos dos cursos han leído en promedio 140 páginas, período Abril - Agosto, versus lo que estipula el programa de 1º año de Enseñanza Media del Ministerio de Educación: sobre 700 páginas durante el año lectivo. La situación real es que, ya pasados seis meses de participación de los alumnos en esta intervención pedagógica,

los indicadores de avances resultan escasos en las tres competencias lingüísticas que atiende (comprensión de lectura, expresión oral y expresión escrita). Por otra parte, el rendimiento, tomando en cuenta las calificaciones de los jóvenes, genera preocupación, toda vez que un alto porcentaje se encuentra bajo la calificación mínima. Es decir, este esfuerzo país en términos económicos por tratar de restituir y nivelar contenidos, competencias y aprendizajes inconclusos en alumnos con problemas, muestra al menos tres posibles vulnerabilidades importantes de atender: 1) La estrategia de intervención, sigue el curso de distribución desigual conjuntamente con la institución escuela, regulada por factores de clase social, los principios privilegiantes de comunicación y las prácticas interaccionales que las generan, facilitando o perpetuando su adquisición desigual (Bernstein, 1990). 2) Claros factores de menoscabo de la integridad del alumno dificultan el acceso a aprendizajes y construcciones, porque no se encuentra en posibilidad de abordarlos, necesitando constantemente de una mediación efectiva (Vygotsky, 1979). Dicha mediación no se produce, ya sea por razones prácticas de tiempo como por motivos profundos de preparación profesional que provocan conflicto en la docente frente a esa realidad para la que no fue formada. En términos metafóricos, ella también está haciendo un proceso de nivelación, «de ajuste» de su preparación al capital cultural de los alumnos (Bourdieu, 2002). 3) Como última probable vulnerabilidad, se podría pensar que la expansión de los aprendizajes (Engeström, 1987) es una posibilidad que requiere de un trabajo global y sistémico; por lo tanto, el ejercicio de este concepto debería ser extensivo a todo el quehacer educativo y no estar centrado sólo en dos asignaturas (lenguaje y matemáticas), de manera que pueda ser viable como un recurso institucional y no parcial o exclusivo de áreas, toda vez que al convertirse en un propósito educativo sostenido en el tiempo, dé frutos. Surge aquí, por tanto, la posibilidad de un replanteamiento más allá del terreno instrumental.

Rol, compromiso y aporte de los estamentos directamente involucrados y compromiso de la Unidad Educativa: Al respecto, se presentan falencias importantes y contradicciones que hacen dificultosa la implementación de un Proyecto de esta naturaleza, toda vez que la propuesta del Proyecto menciona: *Una innovación pedagógica de esta naturaleza implica constituir un equipo de trabajo para llevarla a cabo. No es posible desarrollar una innovación «en soledad» o sólo «voluntariosamente». Se precisa la participación y presencia de otros docentes de primer año medio y de otras asignaturas, pero fundamentalmente*

de la Unidad Técnico Pedagógica, que asumirá el rol de «coordinación pedagógica» de esta iniciativa. A la luz de los antecedentes, se observa una dificultad emergente especialmente a partir del reporte de la profesora, quien dice sentirse sola y absolutamente responsable del Proyecto y su implementación. No existe, entonces, una coordinación de esfuerzos pedagógicos, infiriéndose una falencia en la integración de tareas en pos de este fin. El establecimiento de conexiones y relaciones de trabajo interdisciplinarias para llevar a efecto el trabajo de un Proyecto como éste haría posible potenciar su efecto, pero la constatación de un trabajo parcelado y «en solitario» da cuenta de un modelo disciplinar en que cada docente se preocupa de su asignatura o sector y de la escasa motivación y cohesión por parte del organismo técnico del establecimiento para lograr un trabajo más cooperativo y solidario entre los docentes. *Con prácticas disciplinares, la posibilidad de llevar a cabo innovaciones educativas, para las que es imprescindible la colaboración y compromiso del equipo docente del centro, se ve obstaculizada. Hay mayores dificultades para beneficiarse de lo que hacen los demás profesores y profesoras, para aprovechar y aprender de su experiencia* (Torres, 1994). De esta manera, la forma en que actualmente está operando la docente y el cuerpo docente no resultan ser garantía para producir las transformaciones tan necesarias en el plano de aprendizajes verdaderos, pese a que las competencias lingüísticas abarcan prácticamente todo el quehacer del individuo, constituyéndose, por tanto, en instancia transversal a toda actividad en la escuela.

Definitivamente, la implementación de un Proyecto y su éxito dependerá de las aportaciones y asunción de compromisos de parte de cada elemento involucrado para conseguir el fin que se propone. La tesis es que los cuatro grandes elementos, Proyecto, Unidad Educativa, Profesor y Población Usaria, cuya presencia resulta imprescindible para factibilizar la implementación del Proyecto, deben actuar en dos frentes: Relacionándose e influyéndose mutuamente, y canalizando los esfuerzos hacia la consecución del fin deseado: mejorar las competencias lingüísticas de los alumnos, cumpliendo cada uno con lo que le compete y desde su rol. Desde todos los hallazgos y sus respectivos procesos de análisis y discusión surge la necesidad de emitir juicios respecto de la implementación del Proyecto, ya que éste se encuentra al servicio de una población determinada, recordando que el concepto de servicio remite a la noción de «favorecer» o «beneficiar». A decir de Santos Guerra (1996), *La educación tiene innumerables contextos y se desarrolla intencionalmente en muchos ámbitos.*

La evaluación de la que hablo se interroga por el valor educativo de los programas y se plantea como un medio de entenderlos y de mejorarlos. Y luego, expresa: La evaluación producirá diálogo, comprensión y mejora de los programas que se pongan al servicio de los usuarios. No por el hecho mismo de que estén funcionando son buenos, no porque hayan sido implementados con la mejor intención producen los mejores efectos.

Las conclusiones de este estudio surgen a partir de la determinación del cumplimiento del objetivo general, de los objetivos específicos y de los supuestos de trabajo planteados que se confirman, considerando finalmente un amarre total con el problema de investigación formulado. Como desafíos para una mejor implementación del Proyecto se redactaron los informes correspondientes para cada una de las audiencias de la evaluación, con las sugerencias pertinentes que les competen desde su misión, mediante un formato para dichos efectos. En general, desde las conclusiones, se pueden mencionar las sugerencias o desafíos de modificación al Proyecto según la percepción de los actores: Mejorar las instrucciones, los espacios sugeridos para respuestas y producciones, y algunas propuestas de actividades que se consideran como «aburridas» en el cuadernillo. Revisar los textos de lectura y hacerlos más pertinentes a un mundo rural étnicamente diverso, en tanto contexto de los usuarios del Proyecto. Explorar la posibilidad de incorporar horas a la carga horaria de los profesores encargados del Proyecto, con la finalidad de mejorar el proceso. Abordar la necesidad de contratar personal asistente para el profesor. Dada la dificultad de trabajo en grupo nivel y en grupo en general, buscar la capacitación pertinente y atingente para el profesor, a fin de poder entregar nuevas estrategias y formas de abordar la modalidad de trabajo. Atender al imperativo de que los recursos económicos destinados a la compra de materiales de librería llegue a las Unidades Educativas en un tiempo prudente y apropiado para los requerimientos del Proyecto. Revisar la posibilidad de implementar el Proyecto en los Octavos Años Básicos, como finalización de un ciclo, iniciando así la Educación Media con las competencias lingüísticas mínimas necesarias.

En suma, todo parece indicar que la magna tarea de restitución de saberés no se halla exenta de su correlato en un marco social signado por la necesidad de restitución de deberes, de complementariedades, de solidaridades... de voluntades.

REFERENCIAS

- Alvira Martín, Francisco (1991). *Metodología de la Evaluación de Programas*. CIS, España.
- Ahumada Acevedo, Pedro. (2003). *La Evaluación en una Concepción de Aprendizaje Significativo*. Ediciones Universitarias de Valparaíso, Chile. 139 p.
- Blanchet, Alain et al. (1989). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Narcea Ediciones S.A. Madrid. 189 p.
- Bernstein, Basil. (1994). *La Estructura del Discurso Pedagógico*. Ediciones Morata, Madrid. 236 p.
- Bernstein, Basil. (1990). *Poder, Educación y Conciencia, Sociología de la transmisión cultural*. El Roure Editorial, S.A. Barcelona. 164 p.
- Bourdieu, Pierre.(2002). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. 4º edición, Siglo Veintiuno Editores, México.206 p.
- Bourdieu, Pierre. (1985). *¿Qué Significa Hablar? Economía de los Intercambios Lingüísticos*. Ediciones Akal, S.A., Madrid, España. 160 p.
- Briones, Guillermo. (1993). *Evaluación Educacional*. SECAB, Colombia. 197 p.
- Briones, Guillermo (1998). *Métodos y Técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales*. 3ª edición, Editorial Trilla, México.
- Briones, Guillermo. (1988 y 1989). *Métodos y Técnicas Avanzadas de Investigación Aplicadas a la Educación y a las Ciencias Sociales*. Módulos 2 a 5. Santiago, PIIIE.
- Coll, César. (2001). *Psicología y Curriculum*. Paidós, México. 174 p.
- Cook, T. y Reichardt, CH. (2000). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Ediciones Morata, España.228 p.
- Creswell, John (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Sage, Thousand Oaks, California, USA, 403 p.

- Denman, Catalina. (2000). *Por los Rincones, Antología de Métodos Cualitativos en la Investigación Social*. Hermosillo, Sonora, México. 360 p.
- Guba, E y Lincoln, Y. (2000). Paradigmas en Competencia en la Investigación Cualitativa; en C. Denman y J. Haro (Comps.), *Por los Rincones: Antología de Métodos Cualitativos en la Investigación Social* (113-146) Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- Kerlinger, Fred. (1988). *Investigación del Comportamiento*. McGraw-HILL, México. 747 p.
- Latorre, A., Del Rincón, D., Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Gráficas 92 S.A., Barcelona. 315 p.
- Ley 18.962, *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*.
www.cnormativa.uchile.cl/ley18962.html
- Miles, M y Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, California: Sage. 648 p.
- Miles, M y Huberman, M. (2000). Métodos para el Manejo y Análisis de Datos; en C. Denman y J. Haro (Comps.), *Por los Rincones: Antología de Métodos Cualitativos en la Investigación Social*. (253-300). Hermosillo: El colegio de Sonora.
- Mineduc, *Documento Programa Liceo Para Todos*, www.mineduc.cl
- Manual del Profesor, *Nivelación Restitutiva de Saberes*. (2003), Mineduc.
- Manual del Profesor, *Nivelación Restitutiva de Saberes*. (2004), Mineduc.
- Martinic, Sergio. (1997). *Evaluación de Proyectos*. Editorial Comexani-Cejuv, México. 173 p.
- Ottone, Ernesto. (1998). "La Apuesta Educativa en América Latina", Revista de la CEPAL, Número extraordinario (LC/G.2037-P), Octubre, Santiago de Chile.
- Pérez Juste. (1993). Capítulo 2: Evaluación de Programas: Un Programa Universitario de Organización Escolar. Narcea Ediciones. 75 - 91 p.

- Rodríguez Gómez, Gregorio et al.(1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe. Málaga. 378 p.
- Santos, Miguel. (1996). *Evaluación Educativa, un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora*. Editorial Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, Argentina. 127 p.
- Sepúlveda E. Gastón. 2001. *¿Qué es aprendizaje expansivo?*, Departamento de Educación, Universidad de la Frontera, www.sociologicus.com.
- Stake, Robert. (1998). *Investigación con Estudio de Casos*. Ediciones Morata, Madrid, España. 159 p.
- Tedesco, Juan Carlos. (2000). *Educación en la sociedad del Conocimiento*. Fondo de Cultura Económica Argentina S. A. Buenos Aires. 122 p.
- Torres, Jurjo. (1994). *Globalización e Interdisciplinariedad: el Currículum Integrado*. Ediciones Morata, Madrid. 279 p.
- Torres, Jurjo. (1994). *El Currículum Oculto*. Ediciones Morata, Madrid. 219 p.
- UNESCO. Marzo de 2001. *Declaración de Cochabamba y Recomendaciones sobre Políticas Educativas del Siglo XXI*.
- Valles, Miguel. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social, Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Editorial Síntesis S.A., Madrid. 430 p.
- Vygotski, Lev S. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Editorial Crítica, Barcelona.
- Woods Peter. (1988). *La Escuela por Dentro, la Etnografía en la Investigación Educativa*. Paidós, Madrid. 217 p.
- Yin, Robert (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Applied Social Research Methods Series, Vol. 5. Thousand Oaks, California: Sage. 171 p
- Modelo de Educación para el Desarrollo en Liceos de Localidades Pequeñas y Economía Marginal. Para [www.fondef.cl/bases/fondef/proyecto Innovaciones Pedagógicas](http://www.fondef.cl/bases/fondef/proyecto>Innovaciones Pedagógicas). www.mineduc.cl/media/lpt/pedagogico/otros.htm