

**UN MARCO DE REFERENCIA PARA EL ESTUDIO DE LAS
INTERACCIONES DIDÁCTICAS INNOVADORAS EN
CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL¹**

*A Reference Framework for the Study of Innovative Didactic
Interactions in Vulnerable Social Contexts*

Marco Antonio Villalta Páucar²

María Angélica Guzmán Droguett³

Sergio Martinic Valencia⁴

Eugenio Saavedra Guajardo⁵

Abstract

Low learning results of students belonging to educational institutions with high poverty and social risk levels is a situation of concern for specialists and authorities in charge of the Chilean educational policy. However, studies report the existence of schools that, in spite of their vulnerable situation, have obtained adequate learning results. This would suggest that institutional and class actions, which are resistant to their reality of social vulnerability are taking place there, achieving innovation levels in their educational practices guided to quality and equality accomplishments. This shows interdependent processes between different organization levels in the teaching institution to promote microsocial dynamics which are shown in class and support innovative didactic interactions.

Key words: *Didactic interactions – teaching practices – innovation – vulnerability – resilience.*

¹ Proyecto FONDECYT N° 1095049 “Interacciones Didácticas Innovadoras en Contextos de Vulnerabilidad Social”.

² Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Chile. E-mail: villalta@tie.cl , marco.villalta@usach.cl

³ Doctora en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile E-mail: mguzmadr@puc.cl

⁴ Doctor en Sociología. Pontificia Universidad Católica de Chile. E-mail: smartini@uc.cl

⁵ Doctor en Educación. Universidad Católica del Maule. E-mail: esaavedr@ucm.cl

Resumen

Una situación preocupante para los especialistas y autoridades responsables de la política educativa chilena, son los bajos resultados de aprendizaje de alumnos pertenecientes a instituciones educativas ubicadas en sectores de mayor pobreza y riesgo social. Sin embargo, a pesar de su situación vulnerable, algunos estudios reportan la existencia de centros escolares que generan adecuados resultados de aprendizaje, lo que indicaría que en ellos se desarrollan acciones institucionales y de sala de clase que son resistentes a su realidad de vulnerabilidad social, logrando niveles de innovación en sus prácticas educativas, las que se orientan al logro de calidad y equidad. Ésto pone en evidencia procesos interdependientes, entre los diversos niveles de organización de la institución escolar, para promover dinámicas microsociales que se manifiestan y sostienen en las interacciones didácticas innovadoras de sala de clase.

Palabras clave: Interacciones didácticas – práctica docente – innovación – vulnerabilidad – resiliencia.

Introducción

La calidad de la práctica pedagógica del docente es interdependiente de diversos niveles de organización y gestión del establecimiento educativo. Así, los contextos sociales de alta vulnerabilidad –caracterizados por condiciones de pobreza socioeconómica – ofrecen condiciones desfavorables a la participación de alumnos y profesores en el encuentro educativo (Guzmán, 2005). En efecto, el segmento más pobre de la sociedad tiene las peores condiciones y resultados educativos (Sistema de Medición de Calidad Educativa [SIMCE], 2008).

Pese a ello, existen Establecimientos Educativos con importantes logros de aprendizaje que están ubicados en contextos sociales vulnerables. En estos casos se observa que, junto a la tarea de resolver las contingencias asociadas a la

condición de vulnerabilidad, los docentes tienen prácticas innovadoras tanto en la sala de clases como en la gestión del proyecto educativo.

La situación de la sala de clases moviliza competencias profesionales, saberes e interpretaciones relacionadas con el contexto y aspectos de la propia historia personal de profesores y alumnos, para manejar las contingencias generadas por la interacción. Y es ahí donde el docente construye, lidera y desarrolla entre los alumnos, las interacciones didácticas que por sus resultados exitosos se pueden calificar de innovadoras (Villalta, 2002; Murillo, 2003; UNICEF, 2005). Es de suponer que ésto tiene particulares exigencias en contextos sociales vulnerables.

En relación a lo anterior se abren dos grandes interrogantes que organizan la estructura del presente artículo: (a) en el ámbito institucional, ¿qué elementos del contexto educativo tienen mayor incidencia con aquello que sucede en la interacción didáctica innovadora de sala de clase de la Educación Media, especialmente en aquellas donde los indicadores sociales del contexto son desfavorables a la calidad de vida? y (b) referido a participación del docente, actor llamado a liderar el proceso educativo ¿qué aspectos de su experiencia profesional y personal sostienen determinadas formas de construir la interacción didáctica innovadoras en el logro de sus objetivos?

Importa discernir desde la literatura especializada los aspectos de la vida escolar, específicamente de la interacción de sala de clase, que permitan comprender los procesos educativos que rompen desde los niveles microsociales con el círculo de reproducción de las inequidades educativas. En tal sentido, el presente artículo es un aporte para analizar los esfuerzos de asesoría focalizada que viene impulsando la política educativa chilena en la Educación Media a los denominados Liceos Prioritarios, establecimientos con magros resultados educativos de Chile (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2008 a).

Reforma Educativa Chilena: La Formación de Actores que Impulsen un Nuevo Curriculum

El término “innovación” es, de modo innegable, una demanda social a las instituciones educacionales para que integren a la tradición académica el criterio de pertinencia sociocultural y aporte al desarrollo humano en el contexto de la llamada sociedad del conocimiento (Tedesco, 1999; Brunner, s/f), caracterizado por el dinamismo, pluralidad y velocidad con que convierte en efímero toda novedad.

En Chile, los esfuerzos de innovación se han desarrollado en un proceso de reformas y mejoramientos del sistema educativo hacia el objetivo de alcanzar mayores niveles de calidad y equidad en los aprendizajes. En los últimos años se ha introducido de modo progresivo cambios sustantivos en la infraestructura, perfeccionamientos, material didáctico, gestión e investigación de procesos y resultados en los establecimientos educacionales (Martinic, 2007b; MINEDUC, 2008b).

La política de calidad busca movilizar al sistema educativo en función del mejoramiento de los resultados de aprendizaje y de la motivación de los alumnos por el acceso al conocimiento, para que aprendan lo que necesitan aprender y lo sepan aplicar y aprovechar a lo largo de su vida. Se espera que los estudiantes desarrollen competencias básicas y ciudadanas que contribuyan a elevar y consolidar los principios de convivencia, democracia y solidaridad, buscando el continuo mejoramiento de toda la comunidad educativa (MINEDUC, 2008b). Hay acuerdo en considerar que el propósito central de la educación formal es desarrollar en los alumnos destrezas cognitivas, conocimientos y logros académicos, cuyos indicadores se encuentran altamente estructurados y estandarizados, considerados ineludibles para evaluar calidad, equidad y eficacia escolar (SIMCE, 2008; UNICEF, 2005; Murillo, 2003; Luna, 2008; Cox, 2008).

La innovación en materia educativa no puede prescindir del rol del docente, eje en la construcción cotidiana del sentido del espacio educativo. Los especialistas hacían la distinción entre la planificación de la práctica y la práctica efectiva del docente en la sala de clase (Pinto, Meza, Espinoza, Fuentealba & Rubilar, 1998; Sotomayor, 2006); poniendo el acento en conocer esta última, ya que aquí es donde se define la eficacia del proceso educativo.

Sin embargo, los términos “innovación educativa”, o “prácticas pedagógicas innovadoras” se definen de un modo distinto según la orientación teórica y práctica de los autores (Pinto et al., 1998; Villalta, 2002, 2006a; Villa, 2006). El término innovación hace referencia al diseño de acciones para promover cambios intencionados y planificados hacia determinados fines. Cuando se trata de definir los fines de la innovación educativa, los educadores y especialistas constatan la complejidad del fenómeno y, en consecuencia, lo abordan con diversos modelos teóricos y prácticos a través de los cuales interpretan determinados niveles y aspectos del proceso educativo (Villa, 2006).

Competencias profesionales en el contexto de la Reforma Educativa

La organización y funcionamiento del sistema educativo depende de las condiciones culturales en que surge y se desarrolla. Los acelerados cambios en los procesos productivos y el interés de nuestro país por competir y posicionarse en los grandes mercados, colocan a las autoridades frente a la necesidad de reestructurar la formación de los ciudadanos, con el fin, entre otros, de participar activamente en el ámbito económico (Guzmán, Rodríguez & Seves, 2006).

En esta línea, y al interior del marco de la Reforma Educativa que actualmente se desarrolla en nuestro país, se presentan nuevos y crecientes desafíos a la labor de los centros escolares, donde - desde las voces oficiales - se plantea una serie de requerimientos a las prácticas docentes implementadas en las escuelas. Tales exigencias no tienen sólo una connotación técnica en su

configuración, sino conllevan un profundo trasfondo sociocultural, por la envergadura de los sentidos implicados en su desarrollo (Guzmán, 2005; Guzmán et al, 2006, MINEDUC, 2008b).

Dentro de este escenario, las competencias parecen constituir una conceptualización y un modo de actuar que permite una mejor articulación entre gestión, trabajo y educación. Sin embargo, la competencia es un concepto difícil de definir y que se puede explicar e interpretar de diversas maneras.

Los hallazgos investigativos en el área de la psicología cognitiva de la inteligencia relacionados con el desarrollo de la experiencia a través del aprendizaje (Solar, 2002), apoyan algunas de las ideas sobre la educación basada en competencias. Esencialmente, estos trabajos sugieren que la mayoría del aprendizaje se sitúa y ocurre dentro de un contexto/cultura específicos (Guzmán et al, 2006).

En efecto, no existen dudas con relación a que el aprendizaje y la cognición son procesos contextualizados y encarnados en la historia personal y colectiva. En definitiva, el aprendizaje mejora cualitativamente en la medida que se desarrolla con el compromiso de los estudiantes y profesores, compromiso que se construye y sostiene en el contexto social y material en que están insertos (UNICEF, 2005, Solar, 2002, Sotomayor, 2006).

Entonces, y con base en las reflexiones previamente realizadas, podemos afirmar en términos aún genéricos, que la competencia profesional del docente puede ser definida como un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, destrezas y actitudes relacionados entre sí, que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares esperados en un área profesional determinada (Guzmán et al., 2006). Este conjunto de saberes incorpora, como base de su implementación, la idea de juicio personal en torno a un contexto específico.

Estos elementos, referidos al ámbito del saber pedagógico, hacen alusión a la necesidad de que los futuros docentes desarrollen competencias que les permitan la abstracción, el pensamiento sistémico, la experimentación, el aprender a aprender, la efectividad comunicacional, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, el manejo de la incertidumbre y la adaptación al cambio (Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo [OCDE], 2004; Sotomayor, 2006; Villalta, 2006a, MINEDUC 2008b).

Vulnerabilidad Social y Resiliencia al Fracaso Educativo

- *Vulnerabilidad y resiliencia en la escuela*

Pese a todo lo avanzado en la búsqueda de mayor calidad y equidad educativa, los resultados aún no son los deseados. Especialmente en la educación media municipalizada, los bajos logros de aprendizaje y la deserción escolar son persistentes y preocupantes. La estrategia ministerial de la presente década que focaliza recursos para apoyar las escuelas más vulnerables en sus resultados (MINEDUC, 2008a), pone en evidencia la convicción de que contextos sociales adversos requieren de mayor inversión económica, tiempo y experticia profesional para salir adelante (García-Huidobro, 2008).

La vulnerabilidad, término tomado de los estudios en salud mental, puede ser definida como: probabilidad de daño físico y psicosocial producto de la interdependencia de factores de riesgo - conductas y determinadas condiciones del entorno social, familiar asociadas a daño - y factores protectores - conductas y condiciones del entorno social y familiar asociado al bienestar -. En la medida que existen menos factores protectores, aumenta la vulnerabilidad de los sujetos (Donas, 1998).

Llevado al campo educativo, se entiende la vulnerabilidad educativa como la presencia de factores de riesgo de origen biológico, psicológico, social,

económico, ambiental, de género y cultural, entre otros, que afectan la calidad de vida, bienestar y capacidad de aprendizaje de los escolares, determinando, en gran medida, el fracaso escolar (Junta de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB] 2005).

El fracaso escolar, expresado en la deserción del sistema educativo, asociado a otros factores de riesgo social como la pobreza, hace a los adolescentes mucho más vulnerables al daño de su salud mental e integración social. Lamentablemente, es clara la asociación entre pobreza, fracaso educativo y delincuencia (Araya y Sierra, 2003; UNICEF, 2005; Luna, 2008).

La vulnerabilidad al fracaso escolar es tributario de factores de riesgo vinculados a la pobre estimulación temprana, repetición de año escolar, problemas a nivel de la familia o de un entorno sociocultural empobrecido de estímulos promotores de calidad de vida (JUNAEB, 2005). Afrontar con resultado exitoso la vulnerabilidad social requiere, además de apoyos focalizados de promoción educativa (Cox, 2008; Redondo, 2008) que operan como factores protectores, la resignificación positiva que realicen las personas, grupos e instituciones del entorno adverso, que les abran posibilidades de acción orientadas hacia el logro de bienestar y desarrollo (Henderson y Milstein, 2003).

La capacidad de sobreponerse con éxito a las situaciones de adversidad, tiene que ver con apoyos focalizados del entorno y con el desarrollo de una forma proactiva de vincularse con la adversidad (Saavedra, 2003). Esto ha sido estudiado bajo el concepto de resiliencia, capacidad universal que permite a una persona, grupo o comunidad prevenir, minimizar o superar los efectos nocivos de la adversidad; un mecanismo de protección que se pone en evidencia en los resultados positivos de sujetos expuestos a condiciones de riesgo (Rutter, 2000; Hauser, 1999; JUNAEB, 2005; Villalta, 2006b).

El concepto de “discriminación positiva” apunta precisamente a una acción intencionada de apoyo específico y especializado a aquellas personas e instituciones educativas que se encuentran en contextos y situaciones de vulnerabilidad social de diverso tipo y con resultados educativos muy por debajo de los estándares nacionales. La educación se ha transformado en el mecanismo para combatir la exclusión de los sectores menos favorecidos (Bolton, 2006; Cox, 2008; Redondo, 2008). La escuela es un factor protector o de resiliencia para los adolescentes que viven situaciones adversas asociadas a la exclusión social, como por ejemplo la violencia (Henderson y Milstein, 2003).

Adolescentes y adultos, alumnos y profesores, necesitan aprender a construir nuevas, saludables y eficaces formas de convivencia educativa en las coordenadas socioculturales que les toca vivir. Sin embargo, cabe insistir en ello, es importante no olvidar que el fracaso escolar y la exclusión social se dan en un marco sociocultural que la hace posible. Evidentemente, la construcción de nuevos referentes culturales que promuevan la convivencia social e integración educativa eficaz, es tarea de todos, no sólo de los contextos escolares (Sotomayor, 2006; UNICEF, 2005; Redondo, 2008).

En tal sentido, generar instancias protectoras y de promoción de la resiliencia en la escuela, significa promover la calidad de vida en la comunidad y las interacciones positivas, reconocimiento del otro y de las culturas de los estudiantes; relaciones afectivas; oportunidades reales de participación, y capacitación en la gestión de las relaciones humanas al interior de la organización educativa, entre otras (Henderson y Milstein, 2003).

En síntesis, la resiliencia no es un rasgo personal independiente del contexto, sino un constructo relacional que pretende explicar las experiencias de éxito en situaciones donde existen altas probabilidades de fracaso, a nivel personal, grupal e institucional. En referencia a las instituciones educativas, las experiencias exitosas han sido abordadas en la investigación de las denominadas

Escuelas Efectivas (Murillo, 2003; UNICEF, 2005). Sin embargo, una de las carencias de este movimiento, es la de no considerar factores socio culturales que determinan muchas de las situaciones de vulnerabilidad educativa de los alumnos. De ahí la necesidad de ampliar el estudio a variables e indicadores de calidad que consideren estos factores socio culturales.

- Escuela Efectiva o innovación en contextos vulnerables

La educación no es la que produce las inequidades sociales, pero vive sus consecuencias y contribuye a reproducirlas o a transformarlas en el campo de la cultura. Promover procesos de mejoramiento en la institución, sin considerar las condiciones de vulnerabilidad social, ha sido la estrategia que ha llevado al fracaso muchos esfuerzos anteriores de mejoramiento, acrecentando la frustración y desesperanza entre los actores educativos.

Los especialistas están de acuerdo en definir a las Escuelas efectivas o eficaces como aquella que obtiene buenos logros de aprendizaje de los alumnos más allá de lo que sería previsible dado el contexto social de origen de los estudiantes (Murillo, 2003 en UNICEF, 2005:20).

La concepción de Escuela Efectiva pone en evidencia que la institución escolar, siendo responsable de transmitir la cultura, no solamente se encarga de reproducir los códigos de la cultura a la cual pertenece, sino que la misma dinámica institucional selecciona y adapta los significados culturales de la sociedad para hacer posible su tarea. En tal sentido, la institución escolar es un aporte, un factor protector para superar la vulnerabilidad social que tienen los alumnos de sectores sociales empobrecidos económica y culturalmente (JUNAEB, 2005). La *innovación* educativa está estrechamente vinculada a la cultura escolar, es decir a la red de significados que atraviesa todas las relaciones comunicativas al interior del establecimiento educativo (Bernstein, 1998; Villalta, 2002).

De las diversas formas como se ha analizado las *innovaciones* en materia educativa (Villalta, 2002; Bruner s/f; Villa, 2006), interesa destacar dos elementos, los cuales no existen en estado puro - ambas coexisten en la institución escolar - y permiten hacer distinciones de orientaciones culturales en función de la hegemonía de uno u otro elemento, en el planteamiento de objetivos, organización, uso del tiempo y prácticas pedagógicas. Tomando los términos de Bernstein (1998), es posible hablar de innovaciones educativas vinculadas a culturas escolares (Villalta, 2002, 2006a): orientación *instrumental* y orientación *expresiva*.

La *orientación Instrumental*, refiere a la organización y práctica pedagógica orientada al logro de resultados de aprendizaje en los alumnos. Se podrían ubicar aquí los modelos de investigación y desarrollo, de solución de problemas y modelos de eficacia escolar (Fernández y González, 1997; Villalta, 2002; Murillo, 2003).

La *orientación Expresiva*, refiere a la organización escolar en constante proceso de redefinición de metas e identidades de los actores educativos que combinan aprendizaje y convivencia social. Aquí se encuentran los enfoques de orientación dialogal (Villalta, 2002); transformacional (Villa, 2006), comunidad de aprendizaje y de clima institucional (Hargreaves, 2005).

Como se ha señalado, en realidad ambas orientaciones están presentes en la cultura escolar de la institución educativa, pero las identidades y realidades de las escuelas pueden diferenciarse según el énfasis que ponen en una u otra dimensión. Es probable que cuando ambas orientaciones son demandadas de modo paralelo a la práctica docente, sin que medie un proceso reflexivo, sean fuente de confusión en la identidad profesional y de prácticas pedagógicas incoherentes (Hargreaves, 2005).

- *Práctica docente e interacción didáctica en la sala de clase*

Las investigaciones sugieren que lo que acontece en la sala de clase - el foco de todo esfuerzo innovador - no es una reproducción de la planificación previa del docente, sino que hay elementos del contexto institucional y elementos que emergen en el encuentro educativo, que van configurando la práctica docente en la práctica misma (Villalta, 2002; Guzmán, 2001). Es decir, es un proceso interactivo dialógico donde profesor y alumnos construyen rol e identidad que les permite revisar su propia acción y la acción de los otros. Estos roles e identidades no son estáticos, se transforman en función de los objetivos y resultados educativos (Villalta, 2002, UNICEF, 2005, Martinic, 2007).

A través de las prácticas pedagógicas, el docente transmite y pone en práctica relaciones entre transmisores-docentes y adquirientes-alumnos definidos por los códigos que predominan en la sociedad y en la cultura de la escuela (Bernstein, 1998). Estos códigos inciden en la construcción del saber-práctico de la profesión docente. El saber-práctico del docente supone una situación educativa que la facilita (Guzmán y Pinto, 2004). Esta característica del saber docente es la que comúnmente dificulta su enseñanza en la formación inicial y continua (Gysling, 1994; Vezub, 2005; Vaillant, 2007), dado que su transmisión es tácita en la interacción pedagógica.

Los estudios sobre práctica docente coinciden en señalar el predominio de ciertas pautas de interacción o estructuras de intercambio. Los profesores tienden más a exponer los contenidos e informar a los alumnos. Son pocas las prácticas basadas en el diálogo, la construcción de saberes y en el ejercicio del descubrimiento por parte de los alumnos (Vizcarra, 1996; Villalta, 2002). Las interacciones profesor alumnos dan cuenta de intercambios cuyas estructuras pueden variar según la cultura escolar institucional, el tipo de asignatura, las creencias y las competencias comunicativas de los docentes (Villalta, 2002; De

La Cruz, M., Scheuer, N., Caino, G., 2001; Pasmanik y Cerón, 2005; Martinic & Vergara 2007).

A modo de conclusión

Autores como Brunner y Marshall (2003) plantean la necesidad de formas profesionales docentes con un manejo disciplinar sólido, liderazgo y coordinación, compromiso, autorregulación y habilidades comunicativas, destrezas todas orientadas a la resolución de problemas dentro de contextos específicos de realización. Diversas investigaciones enfatizan en que el modelo de desarrollo profesional docente debe visualizar al profesor como un profesional en formación permanente, reflexivo, capaz de trabajar en equipo, de evaluar e intervenir su propia práctica y conocedor de los contextos escolares.

Por su parte, los sistemas de medición nacional e internacional de los logros de aprendizaje de los alumnos chilenos, ponen en evidencia que la *innovación* en calidad educacional es de una orientación privilegiadamente instrumental.

Sin embargo, las Estrategias de Apoyo focalizado a los establecimientos de Educación Media como el programa Liceos Prioritarios, apuntan a la instalación de prácticas participativas y de gestión que aseguren el fortalecimiento de logros de aprendizaje a través de mejoramiento de la gestión curricular y de aspectos transversales del currículum como la convivencia e inclusión educativa, orientados a fortalecer los vínculos con la comunidad (MINEDUC, 2008b). Es decir, la reflexión y política educativa actual considera interdependiente el logro cognitivo con experiencias de inclusión social.

En tal sentido, la atención en la formación inicial y perfeccionamiento continuo es considerada la diana de todo esfuerzo de mejoramiento en materia educativa que se espera movilice en la sala de clase procesos pedagógicos de

calidad (Vaillant, 2007; MINEDUC, 2008b) en términos de logros de aprendizaje y experiencias positivas de participación que permitan superar, desde el espacio escolar, las condiciones de adversidad o vulnerabilidad social. Un espacio cotidiano de participación de alumnos y profesores es la sala de clase.

El análisis de sala de clase de educadores cuyas intenciones innovadoras apuestan a promover más aprendizaje y participación, indican que dicha práctica pedagógica se caracteriza por habilidades comunicativas para la generación de clima participativo y manejo de las contingencias cotidianas de la vida escolar (Hargreaves, 2005; Pérez de Guzmán, 2007).

Importa indagar cómo estas prácticas se constituyen de modo exitoso en contextos sociales donde aumentan las probabilidades de fracaso de los alumnos y de frustración profesional docente, combinando factores como experiencia, expectativas, competencias profesionales, dominio de la disciplina en la interacción de sala de clase.

Es de considerar que la interacción didáctica innovadora refiere a (a) una práctica docente eficaz en el logro de sus objetivos educativos (MINEDUC, 2008b) y (b) que construye estrategias comunicativas pertinentes para todos los interlocutores participantes del encuentro educativo, desarrollando los elementos de la cultura escolar (Villalta, 2002; Pasmanik y Cerón, 2005; UNICEF, 2005). Ambos componentes se dan juntos, pero no se pueden confundir, y aportan al logro de calidad y equidad educativa, rompiendo con el círculo perverso del fracaso escolar. Esta es una tarea particularmente desafiante para el docente, cuando se trata de liderar el proceso educativo con alumnos adolescente cuyos códigos e identidad se definen en espacios sociales diferentes y marginales a los espacios y formas socio-institucionales hegemónicas de integración social. La acción humana es la dimensión tangible de los códigos culturales con que el sujeto interpreta, estructura y transforma la realidad que construye con otros, donde el lenguaje es eje del mundo generado.

BIBLIOGRAFÍA

- ARAYA, J., SIERRA, D. (2003). *Influencia de Factores de Riesgo Social en el Origen de Conductas Delictuales. Índice de Vulnerabilidad Social-Delictual* [Versión Electrónica, <http://www.seguridadciudadana.gob.cl/PNSCdoc.html>] Gobierno de Chile. Ministerio del Interior. División Seguridad Ciudadana. Santiago: Autores.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad*. Madrid: Morata S.L.
- BOLTON, P. (2006). *Educación y Vulnerabilidad*. Buenos Aires: La Crujia.
- BRUNER, J (s.f.). *La Innovación en las Políticas y las Políticas de Innovación. Consejo Superior de Educación*. Extraído el 21 de Marzo del 2007. En: http://www.cse.cl/public/Secciones/seccionGeneral/cse_resultado_busqueda.aspx
- BRUNNER, J.J., MARSHALL, P. (2003). *Innovar o Retroceder*. www.expansiva.cl
- COX, C. (2008, Abril). *Sentido(s) de la Discriminación Positiva en Educación*. En: P. Henríquez (moderador) *Sentido(s) de la Discriminación Positiva en Educación*. Seminario Internacional de la Educación Prioritaria, Santiago, Chile.
- CHILE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2008a). *Nivel de Enseñanza Media. Contenidos Estrategia de Apoyo a Establecimientos*. [Versión en línea], Tomado en Abril 17, 2008.
- CHILE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2008b). *Marco para la Buena Enseñanza*. [Versión en Línea] Tomado en Abril 17 de: http://www.rmm.cl/index_sub2.php?id_contenido=3140&id_portal=204&id_seccion=1214
- CHILE, JUNTA NACIONAL DE AUXILIO ESCOLAR Y BECAS. (2005). *SINAE Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB. Una Nueva Visión en la Construcción de Igualdad de Oportunidades en la Infancia*. [Versión Electrónica <http://www.junaeb.cl>].

- Santiago:Autores. [http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal= 18&id_seccion= 2085&id_contenido=5724](http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=18&id_seccion=2085&id_contenido=5724)
- CHILE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, SIMCE. (2008). *¿Qué es el SIMCE?* Consultado en Mayo, 15, 2008 en http://www.simce.cl/index.php?id=288&no_cache=1.
- DE LA CRUZ, M., SCHEUER, N., CAINO, G. (2001). *El Discurso en Clase de Maestros de Nivel Primario en Distintos Sectores Socioculturales*. [Versión Electrónica] Estudios Pedagógicos, N° 27, pp. 23-41.
- DONAS, S. (1998). *Protección, Riesgo y Vulnerabilidad, sus Posibles Aplicaciones en la Promoción, Prevención, Tratamiento y Rehabilitación de la Salud Integral de los/las Adolescentes*. Extraído el 3 de Agosto, 2005 del Sitio Web: <http://www.uc.cl/educacioncontinua/index.html>
- FERNÁNDEZ, M., Y GONZÁLEZ, A. (1997). Desarrollo y Situación Actual de los Estudios de Eficacia Escolar. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, Vol. 3, N° 1. Consultado el 20 de Julio en: http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_3.htm
- GARCÍA-HUIDOBRO, J. (2008, Abril). *Gestión de Políticas de Educación Prioritaria*. En: J. Redondo (Moderador) *Gestión de la Educación Prioritaria*. Seminario Internacional de la Educación Prioritaria. Santiago, Chile.
- GUZMÁN, M. (2001). *Interacciones Emergentes en el Aula: una Mirada desde su Configuración Curricular*. Tesis de Doctorado para la Obtención del Grado de Doctor en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- GUZMÁN, M., PINTO, R. (2004). Ruptura Epistemológica en el Saber Pedagógico: la Resignificación del Episteme Curricular. *Theoria*, 13, pp. 121-131.
- GUZMÁN, M.A. (2005). Desarrollo de Competencias en la Formación Inicial de Profesores, en *Revista Pensamiento Educativo*, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile, Vol. 36, Primer Semestre de 2005, pp. 192-203.

- GUZMÁN, M.A.; RODRÍGUEZ, A., SEVES, B. (2006). Discurso Curricular Ministerial: El Enmarcamiento Oficial de la Gestión del Curriculum al Interior de los Centros Escolares, en REXE, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Vol. 5, N° 10, Agosto 2006, pp. 39–53.
- HARGREAVES, A. (2005). Cuando Vivimos en una Época de Test Estandarizados es Cuando más se Requiere Hacer una Comunidad de Aprendizaje. (Entrevista) *Revista Docente*, N° 27, Diciembre, 64-69
- HAUSER, S. (1999). Understanding resilient Outcomes: Adolescent Lives Across Time and Generations. *Journal of Research on Adolescence* 9(1), 1-24.
- HENDERSON, M & MILSTEIN, M. (2003). *Resiliencia en la Escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- LUNA, M. (2008, Abril). *Gestión de Políticas de Educación Prioritaria*. En: J. Redondo (moderador) *Gestión de la Educación Prioritaria*. Seminario Internacional de la Educación Prioritaria. Santiago, Chile.
- MARTINIC, S. & VERGARA C. (2007 a). Gestión del Tiempo e Interacción del Profesor-Alumno en la Sala de Clases de Establecimientos de Jornada Escolar Completa en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 5(5e), pp. 3-20. <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art1.pdf>.
- MARTINIC, S. (2007 b, Noviembre). *Desarrollo de la Investigación Educativa. Una Obligación para el Cambio y la Calidad*. Ponencia Presentada en XIX Encuentro Nacional y V Internacional de Investigadores en Educación. Santiago, Chile.
- MURILLO, F. (2003). Una Panorámica de la Investigación Iberoamericana Sobre Eficacia Escolar. En: REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 1, Extraído el 20 de Abril: N° 1 <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Murillo.pdf>
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN ECONÓMICA Y EL DESARROLLO. (2004). *Informe Final*. Chile.

- PÉREZ DE GUZMÁN, M. (2007, Noviembre). *Prácticas de Investigación Cualitativa: Investigación-Acción como eje Central*. Ponencia Presentada en XIX Encuentro Nacional y V Internacional de Investigadores en Educación. Santiago, Chile.
- PINTO, R., MEZA, I., ESPINOZA, L., FUENTEALBA, R., RUBILAR, L. (1998). *Informe Final: Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la Formación de Profesores Desarrolladas por los Académicos de la UMCE y la PUCCH: Un Aporte a la Reforma Educacional Chilena*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación. Santiago. Chile.
- REDONDO, J. (2008, Abril). *Sentidos de la Discriminación Positiva en Educación. De la Ingenuidad a la Participación* En: P. Henríquez (Moderador) Sentido(s) de la Discriminación Positiva en Educación. Seminario Internacional de la Educación Prioritaria, Santiago, Chile.
- RUTTER, M. (2000). *Resilience Reconsidered: Conceptual Considerations, Empirical Findings, and Policy Implications*. En: Shonkoff J. Meisels S. Eds. *Handbook of Early Childhood Intervention*, Cambridge: Cambridge University Press, 651-682.
- SAAVEDRA, E. (2003). *El Enfoque Cognitivo Procesal Sistémico, como Posibilidad de Intervenir educativamente en la formación de sujetos Resilientes*. España: Universidad de Valladolid.
- SOLAR, M. (2002). El Intelecto y las Emociones en el Aprendizaje de las Ciencias. *Revista Investigaciones en Educación*. 2(2), 43-55.
- SOTOMAYOR, C. (2006). Desarrollar Competencias Profesionales Docentes en la Escuela: Aprendizajes de una Experiencia Chilena de Asistencia Técnica a Escuelas Críticas. *Revista Investigaciones en Educación*. 6(1), 31-45.
- TEDESCO, J. (1999, Agosto 12). *Educación y Sociedad del Conocimiento y de la Información*. Extraído el 20 de Marzo, 2007 de: <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Proyectos/RIES/Documentos/Documentos%20de%20interes/Articulos/Tedesco%20educacion%20y%20sociedad%20del%20conocimiento%20y%20de%20la%20informacion.pdf>

- UNICEF. (2005). *¿Quién Dijo que no se Puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*. Santiago: UNICEF-MINEDUC.
- VAILLANT, D. (2007, Noviembre). *Atraer y Retener Buenos Docentes para la Profesión: una Mirada Internacional*. Ponencia Presentada en XIX Encuentro Nacional y V Internacional de Investigadores en Educación. Santiago, Chile.
- VEZUB. L. (2005, Septiembre). *Tendencias Internacionales de Desarrollo Profesional Docente. La Experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*. Trabajo Realizado a Solicitud de las Direcciones Nacionales de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina.
- VILLA, A. (2006, Octubre). *Identificación de Competencias para la Formación Profesional*. Recuperado el 20, Marzo, 2007 del CD Room: XI Seminario Internacional CSE-CNAP: "Educación Superior: Nuevos Currículos para los Nuevos Tiempos". Santiago, Chile.
- VILLALTA, M. (2002). Prácticas Innovadoras del Docente y Cultura Escolar en la Interacción Didáctica. Artículo. *Revista Investigaciones en Educación*. Programa de Magíster en Educación. Universidad de la Frontera. Vol. 2, Año 2, pp. 115-132. Temuco, Chile.
- VILLALTA, M. (2006a). Construcción de la Práctica Pedagógica del Docente en la Sala de Clase. Algunos Elementos para la Innovación. *Revista Investigaciones en Educación*. 6(1), 47-58.
- VILLALTA., M. (2006b). Factores de Riesgo en la Salud Mental de Adolescentes de Sectores Urbanos de Santiago de Chile. *Revista Pensamiento y Acción*. Escuela de Post Grado de la Universidad Ricardo Palma. Lima. Perú. 126-138.

Artículo Recibido : 05 de Mayo de 2009

Artículo Aprobado : 05 de Junio de 2009