HOJA DE ESTILO PARA COMUNICACIONES Y PÓSTERS

INVESTIGACIÓN

Tipo de aportación: *Marque con una X el tipo de aportación que presenta.*

|  |  |
| --- | --- |
| X | Comunicación - Investigación |
|  | Póster - Investigación |

Temática de la aportación: *Marque con una X la temática de la aportación que realiza.*

|  |  |
| --- | --- |
| X | Metodologías y estrategias para la nueva gestión del conocimiento colectivo y la promoción de la cultura de aprendizaje. |
|  | El nuevo sentido del aprendizaje y de la formación en las organizaciones |
|  | Gestión del talento y de la inteligencia colectiva en las organizaciones. |
| X | Redes corporativas para la promoción de la cultura de aprendizaje e inteligencia colectiva en las organizaciones. |
| X | Aprendizaje social y colaborativo en la gestión del conocimiento colectivo. |
|  | Gestión del aprendizaje formal e informal en las organizaciones. |
|  | El rol de los directivos en los nuevos escenarios |

Los apartados propuestos son orientativos y pueden ser ligeramente modificados. La extensión (entre 10.000 y 15.000 caracteres con espacios, referencias incluidas) y el resto de formato debe ser respetado, en cualquier caso.

**POR UNA PEDAGOGÍA DEL DISENSO: LOS PERFILES PROFESIONALES DOCENTES COMO NUDOS CRÍTICOS PARA LA EDUCACIÓN CENTRADA EN JÓVENES Y ADULTOS EN CHILE**

**(Juan Pablo Orellana de la Rosa)**

(CEIA Poeta Alfonso Mora)/ Chile

***Resumen***

¿Qué piensa el profesorado de las normas curriculares que determina el Ministerio de Educación? ¿Cómo se relaciona con las mismas? Todo este entramado normativo: ¿no nos posiciona más cerca de lo que Kemmis (2008) denomina como perfil técnico?

Podemos percibir que el profesorado administra un mandato curricular desplegado a través de extensos listados de conocimientos y habilidades, que tensiona las relaciones en el aula desde su implementación, por su propia falta de participación en esas decisiones y por la escasa apropiación del mismo por parte del estudiantado, proyectando un anticipado fracaso escolar (Guerrero, 2003). Esta situación, a nuestro entender, se ve mucho más conflictiva en el caso de la modalidad para jóvenes y adultos (EPJA), en tanto dicha modalidad sufre la abulia institucional del Estado, casi al margen del “sistema formal de enseñanza”.

En función de este problema, una de las partes cardinales que quisimos indagar responde a tratar de analizar las propias practicas del profesorado; es decir, como se relacionan los mismos con las normas o propuestas curriculares del MINEDUC, como interactúa, y, por último, lo implementa.

Así, apegados a la teoría curricular nórdica, acaece este nudo crítico, pues, entre la “arena de la formulación” y la “arena de la implementación” hay una serie de confrontaciones que Göran (en Ajagán, 1992) denomina como “arena de la transformación”; que sería según el mismo Ajagán, un autentico campo de lucha, donde el profesorado podría modificar, según su perfil, el despliegue curricular, en tanto la performance y estructura ministerial propiciada por el MINEDUC le resulta un tanto inhóspito y vacío, especialmente cuando se trata de la modalidad EPJA. Por tanto, en la arena de la transformación puede existir una auténtica toma de decisiones relevantes para el propio proceso de enseñanza y aprendizaje, van a constituir lo que podemos denominar como “recontextualización” (Saéz, 2019).

Por eso, es menester aquí que el profesorado pueda tomar mayor conciencia, que logre distanciarse del perfil técnico toda vez que este lo enajena de su quehacer y divorcia del alumnado, para los cuales las asignaturas van perdiendo todo el sentido, traduciendo todo este entramado en una constante falta de motivación por asistir a las escuelas o poniendo *en rojo* los números del rendimiento escolar.

**POR UNA PEDAGOGÍA DEL DISENSO: LOS PERFILES PROFESIONALES DOCENTES COMO NUDOS CRÍTICOS PARA LA EDUCACIÓN CENTRADA EN JÓVENES Y ADULTOS EN CHILE**

**(Juan Pablo Orellana de la Rosa)**

(CEIA POETA ALFONSO MORA/ CTP LOS ACACIOS) /CHILE

* 1. ***Introducción***

Desde el 2019 que Chile vive tiempos interesantes: una revuelta social sin parangón; los efectos de la pandemia y todo viento de cambio que tiende a estrellarse con las paredes conservadoras.

Por tanto, pensar en la educación de adultos resulta una necesidad imperiosa para el profesorado que primero, trabaja en dichos centros, y segundo, para el propio sistema educativo formal del cual, la modalidad EPJA es casi una especie de niño abandonado, carente de recursos, de espacios físicos y de profesores preparados para trabajar con estudiantes de edades más avanzadas.

Por tanto, pensar en lo que hemos denominado “una pedagogía del disenso”, consiste precisamente en abrir procesos que conduzcan a jóvenes y adultos en este caso, a transitar por el camino de la emancipación, pues, si atendemos al sentido literal de esta palabra, vemos como hace alusión a “liberarse de cualquier clase de subordinación o dependencia” (RAE, 2020).

Y si bien nos interesa todo dialogo posible entre las pedagogías críticas, en cuanto así se posibilitaría de alguna manera, el poder enfrentar más decididamente las perspectivas hegemónicas que sustentan el accionar docente bajo los criterios del modelo de dominación, léase, toda esa psicologización del proceso educativo y la tecnificación de la acción profesional, creemos que es oportuno indagar e intervenir con respuestas pedagógicas, primero, construidas por las y los propios profesores, y luego, que estas intervenciones tengan la agudeza de contribuir a desarrollar una forma diferente de la propia acción pedagógica, que tribute como decíamos a asentar o potenciar procesos emancipatorios dentro del estudiantado y que cimiente una cultura auténticamente democrática dentro de las comunidades educativas.

* + 1. *Tensiones originarias de la modalidad EPJA en un centro educativo específico*

A partir del propio quehacer docente en un centro educacional de jóvenes y adultos (CEIA), es que se ha planteado una problemática respecto a dos procesos que se relacionan directamente con el estudiantado y que también están entrelazados por estar en una suerte de dependencia el uno del otro.

Primero, se ha podido apreciar la falta de autonomía por parte de las y los estudiantes enfrentados a las diversas asignaturas, entendiendo esta, primeramente, como una modalidad de aprendizaje en la que el estudiante se responsabiliza de la organización de su trabajo y de la adquisición de las diferentes competencias según su propio ritmo, esto “(...) implica por parte de quien aprende asumir la responsabilidad y el control del proceso de aprendizaje, y las decisiones sobre la planificación, realización y evaluación de la experiencia de aprendizaje.” (Lobato, 2006. S/p).

En segundo lugar, se ha podido constatar como una dimensión complementaria de la problemática que exponemos, la falta de un auténtico trabajo colaborativo por parte del equipo docente del establecimiento. Esto se traduce en ella ausenciael desarrollo de proyectos multidisciplinarios, la falta de un procedimiento de acompañamiento al aula entre pares, la falta de espacios de reflexión pedagógica en los que los profesores y profesoras podamos intercambiar experiencias, etc.

La escasa interacción en términos académicos entre los mismos profesionales, debido al particular horario del establecimiento, junto a la carencia de una acción educativa que apunte a esta dimensión, conducen a que cada profesor, bajo su propio entusiasmo, interprete, aplique y gestione el currículum dependiendo de sus propias necesidades, excluyendo de esta manera a los y las estudiantes en toma de decisiones que podrían ser relevantes para ellos.

Así, esta problemática detectada, y que compromete de manera decidida a algunos de los nuevos principios establecidos a partir de las nuevas implementaciones, sugerencias y orientaciones entregadas por organismos nacionales e internaciones como la OCDE, MINEDUC, etc., (Sáez, 2019) que han establecido un lugar común al que se espera llegue la educación chilena y que versan respecto a la relevancia de desarrollar propuestas educativas que respeten y pongan atención al contexto cultural del estudiantado, que fortalezca espacios de reflexión pedagógica, que desarrolle estrategias de acompañamiento entre pares en el aula y en última instancia, fomentar una cultura democrática en el seno de las instituciones educativas, pues tal como lo indica Michael Apple, citando a Maxine Greene (1985, p. 4., en Apple, 2005), “(...) en una democracia, es obligación de la educación facultar a los jóvenes para que lleguen a ser miembros de la comunidad, para que participen y desempeñen papeles articulados en el espacio público.”

Así, diversas instancias han creado distintos mecanismos para lograr encaminar estos procesos, tales como: Sistema de Desarrollo Profesional Docente (MINEDUC, 2017), actualización del Marco Para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2015), Estándares Indicativos de Desempeño (MINEDUC, 2013) y algunos estudios que el mismo Sáez (2019) señala y que apuntan precisamente al rol y quehacer docente, mejoramiento escolar (Bellei, Vanni, Valenzuela, 2015) y gestión pedagógica (UNESCO, 2014, MINEDUC, 2015). Sin embargo, no existe aún evidencia directa de los resultados de estas implementaciones y requerimientos, especialmente en escuelas que desarrollan su labor inserta en contextos de alta vulnerabilidad (Sáez, 2019).

Siendo así, y poniendo a la base todas estas nuevas orientaciones, podemos establecer que la cultura y el ejercicio de la profesión docente, o bien, aún no asimila del todo estas nuevas disposiciones, o bien, ha generado un mecanismo de resistencia en tanto, “Estos procesos han profundizado, la referencia del sistema educativo sobre estándares que son evaluados por medio de pruebas que tienen como consecuencia la clasificación de las escuelas y los actores educativos” (Sáez, 2019., p. 25). Esto, en función de dos ejes que creemos relevantes: primero, la instauración del régimen neoliberal en Chile (González, 2015) y que evidentemente se traduce en evidenciar la correspondencia ideológica del régimen con el sistema educativo, entendiendo su origen segregador ya que parte de una concepción del mundo donde todo se vuelve o es capaz de volverse parte del mercado económico y sus reglas autoregulatorias, pues, aquí reside uno de los principales focos de resistencia que tiene el mismo profesorado, “(...) a saber, la idea según la cual la escolarización solo tiene sentido en la medida que permite a los sujetos, como diría Freire, adaptarse, de mejor manera en un mercado competitivo”, (González, 2015., p. 53-54).

Esto es fundamental en definitiva porque establece un marco político, cultural e ideológico, pues la escuela es una de las instituciones decisivas, en última instancia, de reproducir dichas tendencias sociales (Apple, 2008), y aunque es el mismo autor quien asegura que las instituciones educativas gozan de un significativo grado de autonomía relativa, y la hegemonía por su parte, no logra imponerse del todo, tampoco va a poder surgir ex nihilo, por el contrario, es necesario elaborarla en espacios concretos y precisa, eso sí, ser reconstruida continuamente, especialmente en el terreno de las instituciones (Apple, 1994).

Luego, el segundo eje que se dota de relevancia en el contexto de esta Investigación-Acción, es al propio rol que juegan los docentes y su relación con el currículum, y como esta se expresa en los distintos espacios educativos, pues de partida, podemos indicar que el despliegue de un currículum está netamente vinculado con lo que se acaba de mencionar, pero también con las propias concepciones del profesorado. Es así como se establece una particular tensión entre quién(es), cómo, cuando y para qué se elabora un currículum frente a quién, cómo y dónde se aplica el currículum.

En conversaciones no registradas con distintos profesores del establecimiento, pudimos obtener un grado de concurrencia respecto al tema de lo dificultoso que resulta poder dar cumplimiento al currículum nacional, esto, debido a su extensión; de lo lejano y abstracto que se vuelve para los alumnos debido a su falta de sintonía con la realidad particular del establecimiento, etc., y prácticamente todos consideraban implícitamente prácticas y tiempos propios para administrarlo.

Es así como se funda, lo que podemos evidenciar como una de las tensiones originarias que sufre el sistema educativo y que se establece a partir de la misma génesis del currículum y que elabora a partir de ahí, los planes y programas que rigen al universo del sistema escolar. Esta esfera de acción es designada como la arena de la formulación (Lundgren, 1997., p. 21; en Ajagán, 2013) y se estructura a partir de los documentos oficiales que un Ministerio propone como ente regulatorio para fijar un marco curricular de corte nacional (Ajagán, 2013). Es así, que el tránsito entre este espacio de formulación (arena de la formulación) y el propio espacio mediado por la realidad particular de cada locación que es el aula, ocurren una serie de fenómenos que se vuelven una diáspora de la propuesta original, donde cada docente actúa como el último filtro: esta acción es conocida bajo el nombre de la recontextualización (Selander, 1984 en Ajagán, 2013).

Es así como el espacio de síntesis de todas estas indicaciones y de todo este andar curricular es el propio aula, y es el profesor el encargado de realizarla, mediada evidentemente por su trayectoria, su propia experiencia profesional, preconceptos y vivencias más íntimas, incluso, por tanto, donde se firma y se lleva a cabo el contrato último de los aprendizajes, es el aula. Lamentablemente este contrato, en general es más impuesto que consensuado con el estudiantado.

Ajagán (2013), plantea que en este proceso de recontextualización es fundamental que la visión del profesor se nutra del habitus de sus alumnos, “es decir el sistema de disposiciones del cual éstos son portadores, sistema que los hace actuar y reaccionar de determinada manera” (Bourdieu, 2001a., p. 79 en Ajagán, 2015).

Eh aquí, un punto de inflexión para esta esquizofrenia educativa, pues con la instalación y posterior fijación del paradigma neoliberal en Chile, no solo se experimenta una educación neoliberal a nivel de instrucción, sino también la formación inicial de los docentes apunta a forjar esos cuadros administrativos del modelo educativo, en tanto la educación ya no es un derecho social, sino más bien un servicio educativo que:

(...) tiene como función valorizar el capital humano. Friedman sostiene que “en la educación, los padres e hijos son los consumidores, y el administrador de la escuela y los profesores, los productores”. (González, 2015., p. 53)

Es por eso que ponemos en duda la formación inicial docente, preguntando a que intereses responde, que visión de la sociedad fomenta y bajo que visión de la educación trabaja, pues bajo la revisión incluso del documento del MINEDUC: Política nacional docente: propuesta de carrera profesional docente (2014), podemos ver como se siguen instalando los principios neoliberales en el sistema educativo, al caso, en el sistema de remuneraciones del profesorado bajo los criterios de desempeño individual, fomentando precisamente el individualismo profesional. Es decir que, el profesorado entregado a su propia espontaneidad, en el espacio de reformulación que es el aula, no va a poder disentir, o al menos no con facilidad, de sus concepciones neoliberales, fomentando las tendencias que indican la teoría de la reproducción, pues “(...) este proceso reproductivo es una necesidad lógica para el mantenimiento continuado de un orden social desigual”. (Apple, 2008., p. 60).

Es decir que, indiferentemente de las propias problemáticas del espacio pedagógico, el exceso de carga laboral u otra variante, es el propio profesor adscrito, con consciencia o no, al modelo neoliberal de educación, quien ve limitada su práctica profesional, pues de partida, esa especie de control ideológico que funda las prácticas profesionales blindando de la crítica, todo el entramado social que tiene relación directa con la vida en las escuelas, en tanto que: “La escuela mejora y legitima tipos particulares de recursos culturales que están relacionados con formas económicas desiguales.” (Apple, 2008., p. 54).

Entonces, no se podría entender lo desprolijo de la labor pedagógica sin este necesario antecedente, pues, el profesor ha asumido un mero rol administrador del currículum nacional, integrando (en clave marcusiana), las posibles contradicciones entre quienes ocupan posiciones de poder y que han definido ese conocimiento oficial (Apple, 2008), y quienes son escolarizados a partir del mismo.

El rol de administrador curricular relega al profesor a trabajar bajo la lógica de un paradigma técnico. Esta grieta es tan profunda que ha impulsado incluso el debate epistemológico si acaso el ejercicio de la docencia compete realmente o no a una profesión (Ceniceros, 2003). Es así que una importante tarea en defensa de nuestro propio quehacer, es tratar de entender el ejercicio de la docencia como una labor que sobrepase lo meramente instrumental y avoque a las y los profesores a ser investigadores de sus propias prácticas, pues esto implicará necesariamente la elaboración y posterior desarrollo de un saber pedagógico (Restrepo, 2004), entendiendo esta reconstrucción del saber pedagógico del propio docente como un proyecto de vida (Restrepo, 2004), en tanto se apropiará de nuevas técnicas, mejorará sus procedimientos y tendrá una comprensión cada vez más amplia de su ejercicio profesional.

Estos requerimientos para los docentes, constituyen una especie de Weltanschauung educativa, que interrelaciona todos los aspectos que consideramos cardinales para el ejercicio de la profesión y que de alguna manera, tal como lo indicábamos a partir de Sáez (2019), vienen hace algún tiempo apuntando en esa dirección, pero con resultados dispares; entre ellos, el ejercicio de la docencia a través de la investigación (Restrepo, 2004; Stenhouse,1991), consideraciones y llamados a trabajar colaborativamente (MINEDUC), la necesidad de que la escuela y su saber institucionalizado considere el saber cotidiano y la propia cultura de los alumnos (Apple, 2015; Cantoral, 2016), y el desarrollo de una cultura escolar democrática (Apple, 2005), pues, “un currículum democrático incluye no sólo lo que los adultos piensan que es importante, sino también las preguntas y preocupaciones que los jóvenes tienen sobre sí mismos y su mundo.” (Apple, 2005., p. 34).

Todos estos elementos mencionados, digamos: trabajo colaborativo, cultura democrática, respeto a los saberes no oficiales, etc., se perciben como una carencia efectiva en el centro educativo donde se desarrolla la investigación, toda vez que se manifiestan en el trabajo pedagógico cotidiano, en tanto que la mayoría de los profesores ni siquiera cuentan con perfeccionamiento para trabajar en modalidad de Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA) y mucho menos ha desarrollado alguna investigación sistematizada para trabajar con jóvenes y adultos.

Tampoco percibimos que haya una real valoración de la cultura de las y los estudiantes, pues, si bien, en algunos consejos de profesores se trata esta temática bajo afirmaciones del tipo: “así son nuestros estudiantes”, “es lo que tenemos” o “con lo que tenemos que trabajar”, no se percibe que estas afirmaciones vayan en el sentido de valorar la cultura de los estudiantes bajo la perspectiva de construir o acerar una relación pedagógica fructífera, sino más bien, una especie de pesar y quejumbre por su propia realidad y la realidad que viven los estudiantes. Así mismo, la idea de desarrollar una cultura democrática al interior de la escuela, como lo indica Apple (2015), a través de la democratización del currículum, por ejemplo, tampoco es plausible porque existe una suerte de desencantamiento con respecto a las propias capacidades (y cultura) de los alumnos, con afirmaciones del tipo: “son puros cachos los que llegan”, “no saben lo que quieren”, etc.

Entonces, a modo de síntesis, el centro educativo establece esa distancia cultural entre el saber oficial, institucionalizado que representan los planes y programas y la propia cultura del estudiantado; esto conlleva que “(...) los nuevos conocimientos no son aprendidos puesto que los estudiantes no le encuentran sentido por la distancia cultural que los convierte en algo totalmente ajeno a sus experiencias de vida”. (Sáez, 2019., p. 25). A partir de este distanciamiento, reflejado por ejemplo, en malos resultados académicos que terminan condicionando una nueva deserción del sistema educativo, en el apego casi irrestricto de los profesores al material didáctico elaborado por el MINEDUC, se establecen lo que consideramos como nudos críticos para el desarrollo de la práctica docente y que se funda a partir de dos distintas perspectivas para la función pedagógica, y que podemos definir en función de los objetivos propuestos, como una relación antagónica.

Para eso, podemos contraponer dos perfiles del profesorado totalmente contradictorios el uno del otro: por su parte, existe el profesor acuñado bajo un paradigma técnico, frente a un profesorado que es un investigador o según Latorre (2003) práctico-reflexivo.

El profesorado bajo el paradigma técnico entiende la enseñanza como una actividad lineal donde sus conductas son consideradas causas y el aprendizaje de sus alumnos es considerado como efectos. Piensa la enseñanza a su vez como un proceso que lucha por la eficacia propia y la efectividad de la escuela, velando así por la consecución de objetivos definidos institucionalmente (Latorre, 2003). El perfil técnico, es entonces, jerárquico; asume sin más su rol de mero implementador de un currículum que otros hicieron por él, resultando una suerte de resignación y vasión de la responsabilidad que supone ponerlo en práctica a través de los planes y programas, puesto que si se falla, son otros quienes debieran corregir algo, reproduciendo sin saberlo, la vieja división del trabajo intelectual versus trabajo manual (Temas para la educación, S/A, 2009) y necesariamente, el campo de la reformulación que plantea Ajagán (2015) se le hace totalmente ajeno, no porque no haga una reestructuración, sino más bien porque lo hace a partir de una inconsciencia que lo vuelve ingenuo.

En la vereda de enfrente, encontramos al profesor reflexivo o crítico, con plena consciencia de lo que supone el andamiaje institucional y la permeabilidad del sistema educativo con este. Esto le permitiría definir de mejor manera su función y ampliar sus posibilidades. Un profesorado bajo el paradigma crítico va a insistir frecuentemente en la necesidad de reflexionar críticamente sobre la propia práctica (Temas para la educación, S/A, 2009), aunque también se va a incluir en esta reflexión, un sitial importante para las condiciones y circunstancias en las que se desenvuelve el ejercicio pedagógico. Es pertinente aquí, indicar que:

“(...) las características más destacadas de un profesional amplio son: una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula.” (Stenhouse, 2003., p. 197)

Incorporamos la visión de Stenhouse, pues a nuestro entender, logra sintetizar de manera exitosa lo que veníamos indicando a partir del esclarecimiento de ese nudo central que anteriormente definíamos y que caracteriza también la problemática del centro educativo donde se gesta esta Investigación-Acción.

- La necesidad de que el profesorado desarrolle su profesionalidad a partir de aspectos investigativos.

- La urgencia de gestionar un auténtico trabajo colaborativo y,

- La posibilidad de que estos aspectos logren nutrir a partir de estos procesos reflexivos, herramientas que comprometan un crecimiento tanto personal como profesional (Sáez, 2019).

Es así que en función de la propia investigación, asumiremos que estos elementos no se encuentran presentes en el centro educativo y que en función de lo mismo, se vuelve fundamental tratar de revertir dicha situación, pues se entiende que un proceso reflexivo impulsado por cada profesional queda establecido como la base necesaria para llevar adelante procesos reflexivos colectivos, que determinen la necesidad capital de un autentico trabajo colaborativo que logre ponderar de buena manera y mostrar las ventajas significativas de un modelo de trabajo que proponga una alternativa a la tecnificación de la enseñanza.

* 1. ***Objetivos***

***Objetivo general:***

*Reflexionar a través del análisis de prácticas profesionales situadas, el desarrollo de los perfiles profesionales docentes y como se vinculan en la gestión de una Investigación-acción*

***Objetivos específicos:***

*- Diseñar y monitorear la aplicación de un portafolio de evidencias de aprendizaje con énfasis en el desarrollo de habilidades de autonomía y meta- cognitivas, que promuevan la reflexión por parte de las y los estudiantes.*

*- Describir el portafolio de evidencias de aprendizaje como metodología de evaluación en un trabajo colaborativo de distintas asignaturas en un segundo nivel medio de una escuela para jóvenes y adultos*

*- Analizar las percepciones de los estudiantes respecto a la metodología de portafolio y su aporte en el proceso de aprendizaje multidisciplinario vivenciado.*

***1.3. Metodología***

La metodología en general de la apuesta didáctica tiene que ver precisamente con el desarrollo de un trabajo colaborativo a partir del cual se establecen los principales lineamientos para desarrollar una acción pedagógica con énfasis en el desarrollo de habilidades de autonomía y metacognición, para lo cual se implementa el desarrollo de un portafolio de evidencias como evaluación de proceso.

Para el ejercicio de la reflexión sobre las prácticas docentes, se establecen reuniones de trabajo y pautas de reflexión para conducir el trabajo.

Para esto, partimos por una invitación abierta a todos y todas las profesoras que quisieran participar de un ciclo de inducción para trabajar en una Investigación- Acción. En este momento se comprometen cuatro profesionales (matemática, inglés, biología y filosofía).

Luego se entrevistan a los y las estudiantes para ver que tema les gustaría trabajar e investigar. El grupo se inclina por el tema de la obesidad así que de ahí en adelante, son los propios estudiantes quienes conducen las acciones pedagógicas que se dan en el aula.

La forma de evaluación escogida (el portafolio de evidencias) tributa principalmente a lo que veníamos indicando en el marco de referencias que establecimos, es decir, otorgarle protagonismo a las y los estudiantes, diversificación de actividades, respeto e integración de los saberes no oficiales y el desarrollo de habilidades de autonomía y habilidades metacognitivas.

Al final se da una doble instancia de evaluación, donde los y las estudiantes también pudieron evaluarse a sí mismos, respecto a su propio trabajo y desempeño.

***1.3.1: Modificaciones a la propuesta metodológica***

Grandes variaciones en torno a la idea original no se dieron. Las principales que podemos destacar tienen que ver, primero, con los acompañamientos al aula, pues, resultaba difícil compatibilizar los horarios para que tuvieran relativa constancia, sin embargo, al hablarlo y presentarlo como una necesidad en un determinado momento, el grupo de profesionales se comprometió con el proceso y se dieron estos acompañamientos a pesar de todo. Las referencias teóricas para este cambio estuvieron marcadas principalmente al investigar más respecto a los aspectos más profundos de una IA, especialmente a lo que consideramos los aspectos más íntimos de la misma, estos, según Elliot (1997) son, la fundación de redes cooperativas, que como señala el autor:

Cuando la Investigación-Acción se lleva a cabo en la clase con suficiente profundidad, puede incrementar la conciencia de los profesores sobre sus “implicaciones políticas” y, por tanto, realza su capacidad colectiva para influir sobre la puesta en práctica de cambios estructurales, tanto en las escuelas como en el sistema educativo. (Elliot, 1997., p. 179).

Por tanto, creemos a la luz de los hechos, que este hecho motivó ese cambio en la propuesta inicial.

Esto también puede ser material para un nuevo ciclo de investigación, pues, aunque no documentado, los y las profesoras participes de esta intervención, señalan como un elemento muy positivo la presencia de colegas dentro del aula, ayudando y colaborando en el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes.

Por último, esta Investigación se vio interrumpida de manera constante por el propio Estallido social del 2019.

***1.3.2 Orientaciones metodológicas y diseño de la Investigación-Acción***

Esta investigación va a adscribir a los principios de la investigación cualitativa, pues usamos esta metodología cuando necesitamos dar voz a grupos silenciados (Ajagán, 2015), ya que se intenta conocer e indagar en una problemática donde el investigador como los sujetos a investigar van a estar en una dependencia mutua (Yin, 2009), tratando de eliminar posibles relaciones asimétricas entre investigadores y participantes (Ajagán, 2015) o cardinal de la investigación entonces, no va a estar en la mera identificación de patrones que se repitan y a partir de aquello lograr establecer algunas generalizaciones, sino más bien se van a valorar las similitudes y diferencias de la información recogida, tratando de dar cabida a las múltiples visiones que puedan aparecer y a las diferentes concepciones con las que nos podamos encontrar, sin dejar lado, incluso, las que el propio investigador sostenga, para lograr un amplio espectro en esta especie de campo visual que se establezca, intentando profundizar en el significado de dichas acepciones. (Guba, 1981).

Esta investigación a su vez, tiene un alcance descriptivo (Sampieri, 2014), en tanto se busca la posibilidad de recoger información con la función de poder precisar algunas categorías a partir del propio contexto, características particulares, diversidad de situaciones, entre otras. Así, podemos resumir que este proyecto se orienta a comprender e intervenir un problema surgido en un Centro Educativo de Adultos y Jóvenes, detectado por la propia experiencia de los y las investigadoras en el aula y sociabilizado con un equipo de profesionales que se comprometieron voluntariamente con el proyecto, estableciendo una forma de abordarlo para finalmente poder dar una cuenta sistematizada de aquella experiencia.

El diseño de esta investigación se va a enmarcar en los principios y definiciones que plantea la Investigación-Acción, en tanto entendemos de la misma, a partir de autores como Latorre que señalan que la Investigación Acción tiene como principal propósito:

Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica. Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación. Acercarse a la realidad: vinculando el cambio y el conocimiento. (Latorre, 2005., p, 27).

Bajo esta idea, coherente con lo que hemos venido señalando en capitulos anteriores respecto al rol del profesorado, donde existe la clara necesidad de vincular la labor pedagógica con la función investigativa.

Desde esta perspectiva la acción docente constituye una actividad auto reflexiva, que es llevada adelante por el propio profesorado, con el fin último de mejorar sus propias prácticas, lograr una mayor comprensión de su entorno. De esta forma ,la acción directa en el aula, se va convirtiendo en una pieza fundamental, profesional, en el desarrollo de su quehacer, integrando a la comunidad o parte de ella en este procesopues como señala Elliott (1997), la Investigación Acción requiere necesariamente de un trabajo en equipo, integrando en un gran proceso de indagación y diálogo a los participantes, estableciéndose así, en un instrumento privilegiado para el desarrollo profesional del profesorado (Llanos, 2019). Latorre (2005), bajo los mismos principios, va a sostener que:

(...) en el caso del profesorado, la finalidad es mejorar, innovar, comprender los contextos educativos, teniendo como meta la calidad de la educación. Se defiende pues, una investigación en la escuela y desde la escuela, realizada por los docentes, con el fin de dar respuesta puntual a las situaciones problemáticas que tienen lugar en el aula. (P. 20, 21)

La idea entonces, que nos permite entender al profesorado como investigadores va a establecer una respuesta situada y que somete a prueba las propias hipótesis y recrea la sala de clases como un gran laboratorio (Llanos, 2019), que tiene diversas consecuencias, entre ellas, una profunda comprensión por parte del profesorado de lo qué y como se está vivenciando el proceso de aprendizaje, pudiendo tener una mayor cantidad de alternativas, en tanto entiende de mejor manera sus funciones, logrando ejercitar y validar en la práctica, el desarrollo de autonomía profesional.

Este estudio en particular abraza estas nociones que propone un diseño de Investigación Acción, puesto que surge de algunas necesidades en concreto: fomentar el trabajo colaborativo entre docentes con un trabajo coordinado y que se pudiera sistematizar, cumpliendo el requerimiento del trabajo en equipo; de propiciar diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje y que se convierta en ciclos de reflexión y acción.

Es decir que, a partir de un diseño de Investigación Acción, se propone entonces abordar un conjunto de necesidades detectadas en un CEIA de la comuna de Tomé, para así reflexionar e implementar un proceso de mejora que involucre al conjunto de la comunidad educativa, y así, volverse un aporte para la misma u otras comunidades con problemas símiles, pues podemos mencionar a su vez, como un problema para esta misma investigación, la escasa literatura relacionada con la modalidad de jóvenes y adultos o modalidad EPJA.

A partir de esta idea, surge la decisión última de confeccionar un portafolio de evidencias de aprendizaje como metodología de evaluación con fines formativos, en tanto, tal como fue expuesto en el marco referencial que hemos abrazado, esta apuesta didáctica obedece al principio de respetar los ritmos de aprendizaje, diversidad de intereses, variable etaria, etc., que se dan en el establecimiento.

Así también recogemos algunos principios que en la investigación cualitativa clasifican como estrategias de investigación basadas en estudios de caso, entendiendo por estos, aquellos diseños de investigación empírica, que consisten en abordar fenómenos contemporáneos de manera holística y significativos, a partir de sus propios contextos específicos (Yin, 1994 en Vasilachis, 2006). Así, nos permite este modelo situarnos desde un campo particular, marcado por los problemas antes mencionados, que podemos denotar grosso modo, de alta vulnerabilidad. Es decir que a partir del estudio de caso, se espera captar la complejidad del contexto y como todo se interrelaciona a partir de los diversos eventos presentes en el estudio (Dooley, 2002), es decir, reconocemos la dificultad del contexto escolar en tanto podemos ver que la propia historia de cada uno de los integrantes del profesorado, las propias historias del alumnado, la cultura escolar que abarca estas dos posibilidades, sus fundamentos en la estructura misma del sistema educativo van a constituir limites muy difusos de separar.

Lo relevante de esta investigación va a quedar constituido a partir de un trabajo pedagógico relevante para el grupo que se constituye y que opta voluntariamente por trabajar en esta IA, prestando especial atención a la propia cultura del estudiantado, al desarrollo de sus habilidades y el establecimiento de otras que considerábamos hacían falta para mejorar su propio proceso de aprendizaje. Los hallazgos del mismo estudio van a ser generalizables únicamente en un espacio común del establecimiento u otro que comparta casi a nivel genérico, las mismas problemáticas; sin embargo, creemos pueda establecerse como un aporte situado a la generación del conocimiento, en este caso para la modalidad EPJA, que como lo habíamos anunciado con anterioridad, no existe una gran bibliografía alusiva a la misma.

***1.4. Resultados*** *(13 puntos/ negrita/ cursiva) (numerar los apartados del documento correlativamente)*

Texto de los autores Texto de los autores Texto de los autores Texto de los autores Texto de los autores Texto de los autores Texto de los autores (12 puntos/ Primera línea del párrafo sangría de 0,5 puntos/Interlineado sencillo/Espaciado posterior de 10 puntos/Justificado)

Texto de los autores Texto de los autores Texto de los autores Texto de los autores Texto de los autores Texto de los autores Texto de los autores (12 puntos/ Primera línea del párrafo sangría de 0,5 puntos/Interlineado sencillo/Espaciado posterior de 10 puntos/Justificado)

***1.5. Conclusiones y Discusión***

El siguiente capítulo pondrá en evidencia las principales conclusiones que contribuyen a cerrar algunos nudos críticos que se plantearon a lo largo de la presente Investigación-Acción, y porque no decirlo, tratar de dar cuenta de las propias carencias, de lo que faltó o quedó pendiente.

Para dicho cometido y por fines que contribuyan a tratar de dotar de la mayor claridad posible esta etapa, se irá cerrando y analizando cada objetivo propuesto, pues a partir de este detalle, posteriores investigaciones podrán ver las perspectivas que tomaron para esta investigación cada punto por su cuenta, sin olvidar el carácter más amplio, situado y político de la misma, en tanto una necesidad que se asumía, pero era difícil de declarar, tiene que ver precisamente con la posibilidad de ir estableciendo un nuevo arquetipo de estudiante, pues, por muchas habilidades de autonomía o metacognitivas que se consigan desarrollar en cada uno, serían pueriles a nuestro entender, de no insertarse en una lógica cooperativa y no competitiva.

Bajo los móviles de la acción docente, establecemos líneas similares, pues, apegados a esta tradición investigadora, se veló siempre por cumplir con algunos principios metodológicos (Lewin, 1941 en Elliott, 1997) y también por lo que podemos mencionar como los aspectos más íntimos de una Investigación-Acción que busca ser una respuesta desde el aula a los problemas que se dan en el aula misma, anulando la verticalidad a la que estamos acostumbrados y que terminan acorralando al profesorado a ejercer sus funciones bajo un paradigma técnico, donde tienen poco que decir y reflexionar.

Por eso destacamos estos componentes, en tanto declaramos la plena adscripción a los mismos y su aplicación para lo que fue este trabajo:

- Se aclaró y diagnosticó una situación práctica que se intentó mejorar.

- Se formuló una estrategia de acción para mejorar la situación o resolver

el problema.

- Se desarrolló una estrategia de acción que se sujeta a una evaluación

para ver su eficacia y,

- Se aclara la situación resultante mediante nuevas definiciones.

Por lo antes mencionado, podemos establecer con un alto grado de rigurosidad que, llegados a este punto, se vuelcan sobre el equipo investigador un cúmulo de experiencias relevantes para el desempeño como profesionales de la educación que atiende y refuerza la idea del profesor como investigador, pues este trabajo investigativo ha ayudado a sistematizar una reflexión sobre sus propias prácticas, ganando en profundidad y puede construir a partir de lo mismo, nuevas significaciones que ayuden a los más débiles (Elliott, 1997), o en este caso, procesos que faciliten a los alumnos y alumnas, la adquisición de ciertas habilidades que ayuden en su proceso de aprendizaje poniendo énfasis en el desarrollo de habilidades para la autonomía en consonancia con el primer objetivo relativo al diseño y la implementación.

Este primer objetivo se ve necesariamente complementado con el objetivo número dos propuesto: Describir el portafolio de evidencias de aprendizaje como metodología en un trabajo colaborativo de distintas asignaturas.

A partir de este punto, podemos indicar que estos objetivos tuvieron su concreción en función de todo lo antes indicado y otros elementos que se fueron precisando a lo largo de la investigación. Esto comienza entonces con la detección del problema y la posterior invitación a un grupo de profesores de distintas asignaturas a crear y participar en un proyecto que al menos tuviera como intención, revertir el problema y buscar el asentamiento de habilidades metacognitivas y de autonomía.

Es decir, el primer paso fue buscar la participación más amplia posible del profesorado del establecimiento, para ello, fue un recurso muy valioso la revisión bibliográfica que se hizo y las posteriores conversaciones que se hicieron a partir de la misma, junto a la elaboración de un pequeño resumen respecto a los fundamentos de una Investigación-Acción, pues, se presuponía que era necesario “contagiar” a las y los profesores que participarían, del espíritu más íntimo de lo que es un proceso de investigación bajo una perspectiva que los instalaba en el terreno de la pedagogía crítica. Estas reuniones se hacían periódicamente, aunque se vieron interrumpidas por el contexto de movilización que se abrió a partir de la convocatoria del magisterio. Sin embargo, en la propia movilización pudimos exteriorizar con profesores de otros establecimientos algo de los pequeños avances que ya habíamos podido detectar.

Respecto al formato de trabajo con el estudiantado, es preciso indicar que siempre se mantuvieron al tanto de la propuesta y que, por tanto, funcionaron siempre como co-organizadores de los eventos. En la implementación misma, al inicio de cada clase, se reforzaban los elementos de activación de conocimientos previos, pero con énfasis en dar pie a la contextualización, siguiendo los principios propuestos por Cantoral (2016), en cuanto el foco está puesto en los conocimientos que traen consigo cada una y una de las estudiantes, en base a su propia historia y se vinculan con la información planeada, donde el profesorado cumple un rol de monitor de las actividades.

Así, cada estudiante también podía trabajar en la construcción de las bitácoras. Este espacio y con el protagonismo adquirido, las y los estudiantes pudieron mostrar cada vez más su potencial, desarrollar las actividades de la mejor manera posible y las viejas rencillas detectadas, como, por ejemplo, las que hacían referencia a la diferencia de edad entre estudiantes, se vio mermada por el trabajo en grupo y la colaboración.

Las actividades enfocadas en el desarrollo de habilidades para la autonomía y la metacognición, comenzaron con preguntas más básicas y luego se fueron complejizando a lo largo del proceso: ¿qué actividades les parecían más relevantes? ¿Cómo podían organizar mejor su estudio y su trabajo? ¿Qué actividades les complicaban más y menos? ¿Cómo evaluaban su desempeño?, etc., Esto se hacía constantemente para que se lograra instalar a partir de la frecuencia y la repetición de los ejercicios que iban paulatinamente subiendo de nivel.

Cabe señalar que se tuvo que lidiar constantemente con algo que hemos anunciado reiteradas veces, esto es, el elevado nivel de ausentismo que se vive y que creemos, es condición que se repite para toda la modalidad EPJA y que pudimos detectar desde siempre, sin embargo, con el transcurso del tiempo, esta situación se vio en parte revertida.

Tendemos a creer a la luz de esta Investigación-Acción que se debe al nivel de compromiso adquirido con la actividad, también con la necesidad de promoción ya que se trataba de cuatro asignaturas y la voluntad de no perjudicar a las y los compañeros con los cuales mantenían grupo. Por otra parte, si algunos estudiantes se ausentaban, por los motivos que fuesen, el portafolio contribuyó a aminorar los efectos que con esta situación se presentan, por tanto, hubo un efecto inesperado con esta metodología, pues, contribuyó decididamente en el acto de que nadie quedará absolutamente rezagado, siendo entonces un elemento importante de considerar en la lucha contra la deserción escolar que caracteriza a la modalidad EPJA.

Por tanto, es importante mencionar que, según nuestra perspectiva, el trabajo y la metodología propuesta gana en versatilidad por sobre metodologías tradicionales. Es así que consideramos que el objetivo uno y dos se cumple a partir de lo vivenciado por el equipo, pues tanto docentes como estudiantes asumen una forma distinta de enfrentar su quehacer en el aula y que a nuestro entender trae consecuencias positivas que se deberían considerar con mayor compromiso en función de la gestión pedagógica, pues todas las y los implicados declaran que la nueva asignación de roles les parecía relevante para el trabajo emprendido, con una valoración positiva de lo que se está haciendo, incluso tomando más valor incluso que la propia calificación numeral, tal como lo indica Yáñez (2004), en tanto la importancia del portafolio no se basa únicamente en modificar prácticas de enseñanza, sino también en contribuir a que el estudiantado aprenda y pueda separase de la idea de una relación determinista entre sus logros y la calificación obtenida, por tanto valoramos satisfactoriamente el cumplimiento de este primer y segundo objetivo.

El último objetivo quedó establecido a partir de la propia percepción que las y los estudiantes podían generar de este trabajo. Podemos establecer la idea de que este objetivo, en alguna medida se vio desbordado por la propia puesta en práctica del trabajo realizado, pues, el estudiantado al ser consultado, expresó su opinión respecto al todo más que a la propia noción que se buscaba con el portafolio, por tanto, las respuestas fueron inspiradas, especialmente en el foco de grupo, en el conjunto del trabajo, es decir, el portafolio, el trabajo multidisciplinar, las bitácoras, su propio desempeño al ejecutar las actividades, etc.

A pesar de este traspié que reconocemos como una posible falla en la conducción de la entrevista, podemos sacar algunas nociones que nos permitan la reconsideración del objetivo propuesto, siendo este: Analizar las percepciones respecto a la metodología de portafolio y su aporte en el proceso de aprendizaje multidisciplinario vivenciado.

Lo primero que podemos indicar guarda relación con lo que creemos, la naturalidad asumida con la que se terminó ejecutando las diversas actividades del portafolio, por tanto, de alguna manera creemos que el estudiantado no sentía como una actividad obligatoria sino más bien con algo que se hace por sí mismo, por tanto, lo novedoso de la experiencia no era hacer el portafolio sino más bien el trabajo colaborativo, el protagonismo que adquirieron en la ejecución de su investigación, el rol que tomaban las y los profesores, etc., siendo todos estos elementos destacados por las y los estudiantes en el foco grupal.

Por tanto, podemos considerar que la metodología del portafolio se les hace funcional a las y los estudiantes, destacando las ventajas asociadas a este, más que el propio portafolio, por tanto, valorándolo como un conjunto, podemos sacar conclusiones positivas de su utilización y la valoración que hace el conjunto del mismo instrumento.

Entonces, según nuestras consideraciones, el portafolio también contribuyó en instalar las habilidades de autonomía y metacognitivas en ellos y ellas, pues, siempre se veló por la vinculación directa con sus propios conocimientos, entendiendo que la experiencia del sujeto se configura, se constituye, no es inmanente y evidentemente se produce en una tensión constante entre el saber oficial y el que posee el estudiantado, especialmente aquél proveniente del campo popular o desde la condición de marginalidad a la que se somete a gran parte de la juventud y que se ve profundizada por no contar con la escolarización mínima requerida por el Estado.

Por tanto, una pedagogía crítica, para la emancipación, especialmente en este rincón del mundo, creemos que debe asumir necesariamente algunos principios que la vinculan al propio desarrollo histórico de los pueblos, pues, la pedagogía crítica latinoamericana:

[...] se enraíza en la construcción de movimiento social y popular, por lo que no se limita a transformar las relaciones sociales educativas, sino que apunta a transformar el conjunto de relaciones sociales de dominación y opresión presentes en la sociedad; se asume que la construcción de una sociedad más justa e igualitaria debe encarnarse desde el ahora en las prácticas educativas, para esto se requiere crear prácticas educativas horizontales, participativas, cooperativas, solidarias, que abran caminos alternativos de acción colectiva y comunitaria [...]. (Cabaluz, 2015, p. 38).

Por tanto, podemos decir que situados bajo estos principios, nuestro actuar estuvo enfocado en promover una acción pedagógica formativa, donde las y los participantes se pudieran asumir como agentes de cambio de su entorno y a partir de una acción educativa, que tributaba a “transformar el conocimiento del educando y del educador, a crear realidades posibles y a potenciar en el educando no solo su dimensión cognoscitiva, sino también, la sentimental y valórica”, (Cabaluz, 2015, p. 40), por tanto, si bien nos parecía compleja la posibilidad de no tener tanto material de análisis para este objetivo propuesto, creemos que lo descrito contribuye de manera mucho más decidora a una apuesta de fondo, que tiene que ver con revertir las condiciones de marginalidad socialmente impuestas.

Es así que para concluir, podemos detallar con mucho énfasis que la propia noción de marginalidad, que no es una condición puramente económica, sino también cultural, espiritual y política, en tanto se sufre individualmente a partir de las diversas carencias, pero toma sentido o profundidad en relación a otro que nunca es muy claro o reconocido, pues se basa en el ejercicio de la desciudanización y la invisibilización que se hace, en este caso, de nuestros estudiantes, por tanto, creemos que hay algunos elementos (instituciones o personas) que no quieren que nuestros estudiantes se desarrollen, crezcan en cualquiera de los sentidos antes mencionados, por tanto, la mejor opción sería esconderlos en villas miseria, favelas, campamentos, etc.

Para eso, el propio Estado ha asumido la función de educarlos, pero educarlos mal, en tanto la propia escuela se transforma en una estructura monolítica, que no se intenta adaptar a las condiciones situadas de las y los que se quieren educar, haciendo de este círculo, un proceso viciado y que tributa a la reproducción de las situaciones de exclusión y marginalidad que sufren las y los estudiantes de extracción popular.

Es así que creemos que la educación puede contribuir decididamente a fomentar esta pedagogía del disenso, a asentar estos procesos emancipatorios en tanto podemos y queremos arriesgarnos a construir desde abajo; para eso trabajamos con una propuesta metodológica como es la Investigación Acción, en tanto esta nos permitía dotarnos de nuevas racionalidades, de nuevas propuestas formativas y desarrollar nuevas subjetivaciones de las y los actores relevantes, porque la marginalidad también se expresa en la imposibilidad de plantear nuestras ideas, de expresar nuestro imaginario colectivo, por tanto, un principio de justicia social pasa necesariamente por darle voz a quienes no la tenían o no eran capaz de articularla en última instancia, porque si la pobreza es crítica, la exclusión y la marginalidad lo es mucho más: porque por último a los pobres los contamos, tenemos indicadores, pero el marginalizado, el excluido no tiene posibilidad de existencia.

Por tanto, cerramos esta Investigación-Acción con la frase de Hölderlin: “allí donde crece el peligro, crece también lo que salva”. En nuestro caso, allí en el contexto de marginalización y exclusión en el que se desenvolvió esta investigación, crece, al menos en nosotras y nosotros, la esperanza de una educación militante, que devele la profundidad de esta crisis y trabaje sobre los propios problemas estructurales, que se permee de lo que ocurre a partir de la existencia de las nuevas oposiciones, pero en un sentido más amplio, promueva un conocimiento situado, asumiendo la necesidad de avanzar a una mayoría de edad intelectual que nos libere de todo tutelaje.

**REFERENCIAS (13 PUNTOS / NEGRITA)**

Ajagán, L. (2013). Teoría curricular y las arenas de la formulación, transformación y realización. India. UPSSALA University, Departament of education.

Ajagán, L. y Alarcón, C. (2015). Historia de los fundamentos del sistema educacional chileno: Las tendencias histórico-culturales durante el siglo XX. Paideia, Revista de Educación, 56, enero-junio, 73-96.

Apple, M. (1989). Educación y poder. Madrid: Paidos

Apple, M. (1996). Política cultural y educación. Madrid: Morata. Apple, M. (2008). Ideología y Currículum. Madrid: AKAL.

Apple, M. Beane, J. (2000) Escuelas democráticas. Madrid: Morata. Arndt, S. (2015). Metacognición y reflexión. Buenos Aires: Losada

Asta-Buruaga, F. (2008). Positivismo y dominación en Herbert Marcuse. Concepción: Universidad de Concepción.

Ausubel, P. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Ed. Trillas.

Badiou, Alain. (2004). La ética. Ensayo sobre la conciencia del mal. México D.F.: Ed. Herder.

Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran los procesos de mejoramiento escolar? Santiago: LOM Ediciones; Universidad de Chile; UNICEF.

Black, P. and Wiliam, D. (2006). ‘Developing the Theory of Formative Assessment’. In John Gardner (ed.) Assessment and Learning. SAGE publications. 81-100. Borísov. Zhamin y Makárova. (1965). Diccionario de Economía política. Editado en la URSS. http://www.eumed.net/cursecon/dic/bzm/c/contrafunda.htm

Bourdieu, P y Passeron, JCL. (2018). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo. Argentina: Siglo XXI editores.

Bourdieu, P. (1997). Contra el fatalismo económico. Discurso pronunciado tras la obtención del premio Ernst Bloch.

Bourdieu, P. (2005). Capital cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009). Los herederos: los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI.

Cantoral, R. (2016). Teoría socioepistemológica de la matemática educativa. Barcelona: Gedisa.

Carpintero, H. (1984). Ortega y su psicología del hombre masa. Barcelona. Ed. Mezquita.

Casassus, J. (2010). Las Reformas Basadas en Estándares: un camino equivocado. En C. Bellei, D. Contreras y J. Valenzuela. (Ed.), Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional, pp. 85-110.

Corbetta (2007). Metodología y técnicas de investigación social. España. Mcgrawhill/interamericana de España, S. A. U.

Covarrubias, P; Martínez, Claudia. (2017). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. Perfiles Educativos, 115, 49-71.

Dooley, L. M. (2002). Case study research and theory building. Advances in Developing Human Resources, 4(3), 335-354.

educación. España: Siglo XXI Editores.

Elliott, J. (1997). La investigación-acción en el educación. Madrid: Morata.

Flores, H; Gómez, A. (2009). Aprender matemática haciendo matematica: la evaluación en el aula. Educación matemática Vol 21 no 2: pp. 117-142.

Freire, P. (2004). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fusaro, D. (2017). Pensare Altrimenti. Milán: Einaudi.

García Carpintero, E.. (enero - junio 2017). El portafolio como metodología de enseñanzaaprendizaje y evaluación en el practicum: percepciones de los estudiantes. Revista de docencia universitaria, 15 número 1, 241-257.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. España: Paidós.

Goicovic, I. (2002). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. Última década, 10 (16), 11-52.

Guerrero, A. (2003). Enseñanza y sociedad. El conocimiento sociológico de la

Habermas, J. (1972). Conferencia con motivode la obtención del premio Hegel. Mimeo.

Habermas, J. (1974). Teoria y praxis: estuidos de filosofia social. Madrid: Tecnos. Heidegger, M. (1993). El Ser y el Tiempo. Barcelona: Planeta de Agostini.

Han, B. (2014). La sociedad del cansancio. Barcelona: Pensamiento Herder.

Jiménez, F. (2015). Uso del feedback como estrategia de evaluación: aportes desde un enfoque socioconstructivista. Actualidades investigativas en educación, 15 número 1, 1 - 24.

Juan, S. (2010). El focus group como técnica de investigación cualitativa. Argentina. Junge, G. (2013). Educación de jóvenes y adultos y la teoría del capital humano:

una mirada crítica. Paideia, (52), 11-29.

Kemmis, S. ( 2008) El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.

Kvale, S. y Brinkmann, S. (2009). Interviews. Los Ángeles, California: SAGE.

Latorre Antonio (2003). La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa. España. Graó.

Llanos. S. (2019). El portafolio como metodología de evaluación, para indagar en los procesos metacognitivos en matemática, en educación de adultos y jóvenes. Universidad de Concepción. Concepción: Chile.

Lobato, C. (2006). Estudio y trabajo autónomo del estudiante. (Cap. VIII). En

Metodos y modalidades de enseñanza centrada en el desarrollo de competencias.

(Fraile, C. 2006). Madrid: Alianza.

Marcuse, H. (2010). El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada. Barcelona: Planeta S.A.

Martínez, N. (2002). El portafolio como mecanismo de validación de aprendizaje perfiles educativos. Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación, vol. xxiv, núm. 95, 54-66.

Martínez, N. (2007). El portafolio como mecanismo de validación de aprendizaje perfiles educativos. Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación, vol. xxiv,núm. 95, 54-66.

McLaren, P. (2012). La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales. Buenos Aires: Herramienta editores.

Muñoz, C., Ajagán, L., Sáez, G., Cea, R. y Luengo, H. (2013). Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas de contextos vulnerables. Universum, 28 (1), 129-148.

Orellana, J. (2020). La tiranía de la democracia. El rol de la democracia en el capitalismo y la posibilidad de una alternativa radical. Tomé: Al aire libro editores.

Orioli, F. (2018). Existencia inauténtica y abdicación del self hoy.

Osses, S; Jaramillo, S. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender.

Estudios Pedagógicos XXXIV, No 1, 187-197.

Sadler, D.R. (2007). ‘Perils in the meticulous specification of goals and assessment

criteria’, Assessment in education: Principles, Policy & Practice, 14: 3, 387-392.

Sáez, G. (2019). El profesorado y el fundamento de su acción didáctica en contextos vulnerables. Un estudio de caso sobre los referentes pedagógicos en contextos de alta vulnerabilidad, en la región del Bío Bío. Univesidad de Humanismo Cristiano: Santiago de Chile.

Sampieri, H. (2014). Metodología de la Investigación. Madrid: Ed. McGraw-Hill. Soares, A. y Pucci, B. (1999). A pedagogia radical de Henry Giroux: uma crítica

imanente. UNIMEP: SP, Brasil.

Stenhouse, L. (1991). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata.

Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós.

Willis, P. (1988). Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Madrid: AKAL.

Yáñez, V. (2004). Texto de estudio: Postítulo de Especialización en Evaluación del Aprendizaje. (1aed.) Chile: Instituto de Investigación, Desarrollo y Capacitación.

Yin, R. ( 2009). Case Study Research: Design and Methods (Applied Social Research Methods series, Volume 5 – fourth ed.). SAGE Publications Ltda.

Žižek, S. (2008). En defensa de la intolerancia. Madrid: Sequitur.