

REVISTA ENFOQUES EDUCACIONALES

Departamento de Educación
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Chile

Volumen 11 (1) - 2009/2010

ISSN 0717 - 3229

Directora

Ethel Escudero Burrows

COMITÉ EDITOR

José Amar Amar
Universidad del Norte de Barranquilla
Colombia

Dina Alarcón Quezada
Consejo Mundial de la OMEP
Chile

Clemente Lobato Fraile
Universidad del País Vasco
España

Elliot Eisner
University of Stanford
U.S.A.

José Gimeno Sacristán
Universidad de Valencia
España

Mónica Llaña Mena
Universidad de Chile
Chile

María Eugenia Parra
Universidad de Chile
Chile

Manuel Silva Águila
Universidad de Chile
Chile

Editing: M. Eleonora Ramos Vera

Secretaria: Julia Ramírez
Logo: Gabriel Flores Abarca

CORRESPONDENCIA, CANJE Y SUBSCRIPCIONES

Departamento de Educación, Universidad de Chile
Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago, Chile
Fonos: (56-2) 978 7868, 978 7879 Fax: (56-2) 978 7730
Casilla 10115 - Santiago - Chile
E-mail: dptoeduc@uchile.cl

Volumen y Número Nacional (1) \$ 5.000
Se recarga envío

INFORMACIÓN BÁSICA

La REVISTA ENFOQUES EDUCACIONALES es editada por el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Difunde tanto los resultados obtenidos en investigaciones científicas y tecnológicas en el área de las Ciencias Sociales y la Educación, como las perspectivas y discusiones del conocimiento especializado en ellas. Los principales tópicos incluidos en este órgano de difusión corresponden a la educación en todos sus niveles y campos de implicancia. Se da preferencia a aquéllos trabajos realizados en Chile y América Latina. Los artículos e investigaciones pueden ser publicados en idioma español e inglés.

El primer número apareció en 1998. Desde su creación, se ha editado en forma ininterrumpida con un volumen anual y con posibilidades de publicar un número extra conforme a las contribuciones recibidas o la emergencia de algún tópico que requiera una pronta difusión. Es así como en los años 1998 y 2001 la revista se editó con una periodicidad semestral.

Representante legal:
Decano Facultad de Ciencias Sociales
Marcelo Arnold Cathalifauld

Directora del Departamento de Educación:
Mónica Llaña Mena

BASIC INFORMATION

This periodical publication is intended to divulge results on scientific and technological research in Social Sciences, specially in Education, as well as references and outlet of specialized knowledge in the field. The main topics refer to education in all its levels and related fields; preference is given to works originated in or referring to Chile and Latin America, whether in Spanish or English.

Founded in 1998, the journal publishes one volume a year with one or two numbers. A second number is issued when collaborations received and accepted make it possible, or when there is a need for a prompt diffusion or an important emerging topic in the area; two numbers were edited the years 1998 and 2001.

Legal representation:
Dean of Faculty of Social Sciences
Marcelo Arnold Cathalifauld

Head of Department of Education:
Mónica Llaña Mena

ÍNDICE

Editorial	7
-----------------	---

Sección I: Enfoques

¿Enseñamos historia? Reflexiones sobre la práctica pedagógica	13
<i>Pablo Aravena Núñez</i>	

Sistema de selección universitaria en Chile: necesidad de innovar	37
<i>Carolina Carrasco Barrera</i>	

Convivencia escolar: disímiles construcciones simbólicas en oposición	55
<i>Mónica Llaña Mena</i>	

Sección II: Hablando de...

Educación y democracia	67
<i>Ethel Escudero Burrows</i>	

Sección III: Investigaciones

El profesor de inglés universitario: una radiografía de sus concepciones pedagógicas respecto de la enseñanza y aprendizaje del inglés	79
<i>Claudio Díaz Larenas</i>	
<i>María Inés Solar Rodríguez</i>	

Conocimientos y actitudes sobre el uso de TICs en la educación superior: los docentes de la Universidad Externado de Colombia	101
<i>Jairo Jiménez Villamizar</i>	

Estudio del liderazgo educativo en un modelo de gestión escolar hacia la calidad	117
<i>Pablo López</i>	

Realidades locales y pertinencia sociocultural en proyectos de educación inicial: una aproximación desde la perspectiva de las madres en la localidad de Batuco, comuna de Lampa.....	131
<i>Luis Pezo Orellana</i>	
<i>Ariel Führer Führer</i>	

Instrucciones a los autores	161
<i>Instructions to authors</i>	167

Nómina de revistas recibidas en canje	173
---	-----

Colaboradores	177
---------------------	-----



EDITORIAL

No es el caso hacer referencia a distintas tentativas de innovación y cambio –exitosas o no– tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación impartida y al acceso a la misma de los sectores más desfavorecidos de la población.

Sí deseamos referirnos brevemente a instancias de reflexión que, en estos años, han estado presentes y sujetas a controversia y debate; han generado investigación y nuevos planteamientos teóricos enriqueciendo el planeamiento y toma de decisiones, y han contribuido a difundir temas emergentes en el ámbito educacional acorde a la dinámica del devenir sociocultural del país.

Para afrontar exitosamente los desafíos educacionales que van surgiendo en el transcurrir del tiempo, es preciso contar con una constante revisión analítica y crítica del hombre en su tiempo como individuo y ser social –actor y evaluador– y en una determinada cultura.

Luego y en consecuencia, estudiar alternativas sobre qué hacer, cómo y con quiénes hacerlo, teniendo en la mira como fin lograr una sana convivencia democrática generada por compromisos solidarios, consideración por el otro, libertad con responsabilidad y tantos otros valores que los mencionados subsuman, en pro de paz y justicia social.

Es por demás indispensable que las orientaciones, planificaciones y decisiones surjan consensuadamente de un trabajo en equipo y con una sólida fundamentación del propio discurso emitido, discurso que contribuya a sentar las bases para acciones proyectadas con enfoques críticos originados en encuentros sucesivos de grupos de estudio de profesionales con alto grado de especialización y experiencia en su campo de acción en áreas disciplinarias que converjan en la formación y profesionalización de las presentes y futuras generaciones.

De acuerdo con lo planteado, el análisis valorativo y diagnóstico sobre la praxis pedagógica deben ser cuidadosos y pertinentes a situaciones reales en que se desenvuelve el educar en nuestro país.

En todo proceso de renovación en el sistema educacional, el conjunto de actores responsables centrales en el mismo, ha estado vivenciando dificultades, errores, limitaciones y ha constituido una voz de alerta escasamente escuchada.

Las comisiones que se avoquen a dicho estudio debieran incluir profesionales que, como pedagogos, estén desempeñándose en distintos niveles y áreas del sistema de educación oficial. Estos profesionales son capaces de visibilizar proyectos necesarios para llevar a cabo transformaciones en el sistema educativo en general, y en espacios de educación superior, desde su cotidianidad docente.

Estas reuniones deben culminar en síntesis que vinculen, articulen e integren teorías con prácticas en acciones conjuntas dentro del contexto del cual forman parte y como alternativas viables, no solamente parceladas y desarticuladas, sin ninguna proyección global hacia el o los objetivos perseguidos.

Debemos tener presente situaciones que constituyen fenómenos socioeducativos que caracterizan a distintos segmentos de nuestro país, y que están frenando el desarrollo deseado actualmente. Éstos han sido detectados a través de investigaciones de diversa envergadura y origen, así como en consultas a núcleos familiares, profesores y otros actores en el ámbito educativo.

En el desarrollo de un país, la educación, el educar requiere la acción mancomunada de toda la comunidad. Desafortunadamente esto no parece entenderse así en la actualidad, puesto que un importante segmento de la comunidad educativa ha desplazado sus responsabilidades hacia los profesores, la escuela y el conjunto de actores que integran el sistema de educación formal.

Estudios sobre esta situación han evidenciado la precariedad del apoyo, irremplazable, del núcleo familiar en cuanto a hacer sentir en sus hijos e hijas la pertenencia como red de apoyo básica para el desarrollo de su autoestima, formación de identidad, valores, y muchos otros elementos que se conjugan en su proceso de socialización. Se ha advertido, además, una grave tendencia a justificar esta evasión y desapego, considerando que la escuela debe estar a cargo de toda educación de las nuevas generaciones.

Mientras los padres no vuelvan a asumir su rol como tales en funciones y tareas que les competen, difícilmente podremos alcanzar metas programadas.

Es necesario generar conciencia y voluntad de acción colectiva en la relación con el otro y con el nosotros en el ámbito de la educación.

El rol de los profesores, en cuanto a las funciones y tareas que les corresponde como educadores, no puede desempeñarse en el nivel y calidad para los cuales su formación universitaria los capacita porque actualmente les han sido asignados nuevos roles que, en verdad, competen a toda la comunidad educativa especialmente a los núcleos familiares. De hecho, atienden grupos-curso numerosos, en horarios excesivos y con infraestructura limitada que dificulta o imposibilita, además, su participación en actividades de perfeccionamiento, actualización y auto perfeccionamiento indispensables en el ejercicio de una profesión.

Un asunto relevante a considerar, que coadyuva a lo expuesto, es la formación impartida a los futuros pedagogos. La orientación básica que sustenta las redes curriculares de planes y programas de las distintas especialidades de la carrera, se da en un nivel preponderantemente “técnico”, enmarcado en la educación tradicionalmente concebida; se requieren cambios importantes, tal vez de paradigmas, para formar profesionales orientados hacia un nivel “emancipador”.

De este modo, su voz en la práctica pedagógica, estaría potenciada por reflexión permanente sobre su propio desempeño en situaciones que se dan en el intercambio activo con estudiantes y así hacer frente a la distorsión aquí presentada.

Queda pendiente la difícil tarea de superar y revertir concepciones equivocadas respecto a sus responsabilidades en la educación de sus hijos e hijas por parte de miembros de la comunidad educativa debido al alcance y consecuencias advertidas en el presente.

E. E. B.



Sección I
ENFOQUES



¿ENSEÑAMOS HISTORIA? REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

DO WE TEACH HISTORY?
REFLECTIONS ABOUT PEDAGOGICAL PRACTICE

*Pablo Aravena Núñez
Especialista en Teoría Historiográfica
Universidades de Viña del Mar y de Valparaíso
Agua Santa 7055, Rodelillo, Viña del Mar
paravena@uvm.cl*

Recibido: 9 de junio de 2010

Aceptado: 11 de agosto de 2010

Resumen: El presente texto pretende problematizar la enseñanza de la historia, proponiendo como hipótesis que la especificidad de la historia, en tanto disciplina (historiografía), es diluida en las estrategias 'didácticas' más extendidas entre los profesores. Este extravío es digno de investigar no por un mero celo disciplinario, sino debido a las consecuencias que puede tener en las valoraciones, decisiones y acciones futuras de los alumnos. Se plantea que la construcción de una representación del mundo histórico, como la que se delinea a partir de las actuales prácticas pedagógicas, no hace más que reforzar ciertas ideas arraigadas en el sentido común, impidiendo cualquier cambio conceptual y desestimando la historicidad de los propios estudiantes.

Palabras clave: Historiografía, didáctica, sentido común, historicidad.

Abstract: The aim of this paper is to problematize the teaching of history, advancing the hypothesis that the specificity of history as a discipline (historiography) is diluted by the 'didactic' strategies most widespread among teachers. This distortion is worth investigating not for a mere disciplinary zeal, but for the consequences it might have on the pupils' value judgements, decisions and future actions. It is claimed that the construction of a representation of the historical world as outlined by current teaching practices amounts to a mere reinforcement of deep-seated common sense ideas, thus preventing any kind of conceptual change and disregarding the historicity of the pupils themselves.

Keywords: Historiography, methodology, common sense, historicity.

INTRODUCCION

*“El engaño ahora no reinaría en la calle
o en los medios de comunicación,
sino que se produciría ya desde las propias aulas”.*

Carlos Martínez-Shaw

La presente reflexión se articula a partir de tres experiencias particulares del autor. En orden cronológico: a) el desarrollo de una asignatura de ‘Introducción a la Historia’, para alumnos de primer año de carreras de ingeniería (Valparaíso, 2002-2009), como también de Historia y Ciencias Sociales (Valparaíso, 2007-2010); b) la supervisión de prácticas profesionales de alumnos de último nivel de Pedagogía en Historia y Geografía (Valparaíso, Viña del Mar, Quilpué, Villa Alemana, 2007-2010), y c) el desarrollo de diversos módulos en el contexto de Programas de Apropiación Curricular y Postítulo con profesores dedicados a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales (Santiago, 2009-2010).

Estas experiencias han significado un importante grado de acercamiento a las prácticas de enseñanza de la historia, tanto de la provincia de Valparaíso como de la región Metropolitana, localizadas principalmente en establecimientos subvencionados y municipalizados. El relevamiento y análisis de las ideas previas de los estudiantes de primer semestre de universidad, la observación de clases de alumnos practicantes –que en los hechos es una instancia para observar las de los profesores guías de los establecimientos– y las narraciones de prácticas y experiencias educacionales de profesores de enseñanza básica y media, constituyen la materia prima de este trabajo. No obstante, debemos advertir que este material no ha sido tratado ni sistematizado, al menos de manera formal, con los rudimentos metodológicos de uso habitual en ciencias sociales, por lo que este texto no pretende ser un *informe* de investigación, sino un texto de interpretación y reflexión en el que se articula nuestra ocupación en problemáticas ligadas a la Teoría Historiográfica y Filosofía de la Historia, con un posterior acercamiento a las prácticas pedagógicas.

En un primer apartado expondremos aquellas ideas previas acerca del concepto de historia de estudiantes de primer semestre de universidad, junto con las reflexiones propias de quien persigue un cambio conceptual, haciendo hincapié en su sistematicidad y potencial *rendimiento social*. En seguida trataremos de presentar las prácticas de enseñanza de la historia de las cuales se han derivado –en gran medida– tales ideas previas, poniendo en relieve las preconcepciones involucradas en ellas. Luego desarrollaremos las

operaciones que definen la especificidad de la historiografía desde su constitución disciplinaria (s. XIX). En este punto la intención será brindar un *medio de contraste* que nos permita identificar los vicios que acompañan la enseñanza de la historia, como visualizar la potencialidad de un saber, tanto en términos estrictamente intelectuales (comprensión de lo real), como políticos en el sentido más general y primario del concepto (organización y construcción de proyectos para incidir en lo real). Finalmente formularemos algunas observaciones finales que pretenden describir una experiencia didáctica orientada hacia el cambio conceptual requerido para la comprensión de lo *histórico*.

IDEAS PREVIAS: LA NATURALIZACIÓN DE LO HISTÓRICO ^{1/}

El tratamiento de ideas previas sobre el concepto de historia, a nivel escolar, ha sido materia de diversos estudios (Rosa Rivero, 2004; Carretero, 2007b). En nuestro caso la apuesta que lleva el relevamiento de tales ideas en alumnos de primer nivel universitario, es la de evidenciar la sedimentación cultural de las prácticas escolares de enseñanza de la historia que, desde luego, deben ser puestas en relación con otras representaciones disponibles en el *mercado simbólico* (Bourdieu, 1991) que caracterizan la cultura del Chile contemporáneo.

Contemplando los estudios aludidos, hemos optado por conceptualizar el fenómeno tratado como una dimensión problemática particular del problema más vasto que significa la articulación entre *Naturaleza e Historia* a nivel cognitivo. Aunque en términos de los avances de la filosofía contemporánea la contraposición frontal de estos campos difícilmente tiene validez (pues ya no es posible postular la existencia de un campo de determinación absoluta frente a otro de libertad absoluta) (Cruz, 1986), a nivel de las representaciones sociales de los alumnos, o del sentido común en general, no deja de constatar su permanencia. En estricto rigor el problema no lo constituye tanto la disyunción como la *subsunción* de un campo en otro: el ocultamiento y la incompreensión de la *historicidad* de lo social cuando sus estructuras son identificadas como algo *dado*, inmodificable, natural.

Nuestro planteamiento al enfrentarnos a las ideas previas de los estudiantes ha sido el de cómo generar una cabal comprensión de esta dimensión fundamental de lo social y de la cultura. Cómo lo que usualmente se tiene por natural, eterno, necesario o 'ajustado al orden' es en realidad una construcción histórica, un 'artificio' humano que dista mucho de ser algo definitivo. La comprensión de la historicidad de lo social se cumpliría a

cabalidad no cuando el alumno entiende el pasado como una sucesión de momentos sociales provisorios a ser modificados o superados, sino cuando éste capta su propio presente como un momento social dentro del cual está él mismo: el presente como algo 'dado' (en gran medida humanamente producido) pero a la vez como un campo de posibilidades.

El problema ha sido recurrente cuando las ciencias sociales se han ocupado de los fenómenos de dominación o hegemonía cultural. La naturalización (u *ontologización*) del presente suele ser una estrategia recurrente de los discursos ideológicos. Así nos lo recuerda Pierre Bourdieu a propósito de los problemas que debe afrontar el sociólogo en su oficio, rescatando el planteamiento original de Marx: "Marx demostró repetidamente que cuando las propiedades o las consecuencias de un sistema social son atribuidas a la *naturaleza* es porque se olvida su génesis y sus funciones históricas, es decir todo aquello que lo constituye como sistema de relaciones; más exactamente, Marx señala que el hecho de que este error de método sea frecuente se debe a las funciones ideológicas que cumple al lograr, por lo menos imaginariamente, *eliminar la historia*". (Bourdieu, 1994, p. 167). He aquí un postulado sobre el que volveremos al final de este trabajo.

Sin embargo, este planteamiento no agota la complejidad del fenómeno. Los actuales estudios de enfoque cognitivo, aplicados a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, han mostrado también que la representación del mundo histórico y social "está sometida a variaciones de naturaleza evolutiva que no es posible soslayar" (Carretero y Pozo, 1984, p. 47). Es decir, que la edad de los niños está asociada –aunque no en términos absolutos– a ciertos límites cognitivos para la captación de la historicidad de lo social. Según los estudios de Mario Carretero, los adolescentes hasta los 15 o 16 años (o más tarde aún), suelen entender "que las cosas son como son y que apenas pueden modificarse, esto es, no pueden concebir cabalmente la historia" (Carretero, 2007a, p. 10). En efecto, la idea de cambio social o dinamismo de la sociedad –por ejemplo, las instituciones que cambian aún conservando su identidad– o la idea misma de continuidad en el acontecer, es decir, que 'el presente es consecuencia directa del pasado y será –o está siendo ya– causa del futuro', es una de las más tardías y complejas evolutivamente, lo cual ha llevado a plantear la incómoda pregunta de ¿para qué enseñar historia en las escuelas si los límites cognitivos para su cabal comprensión suelen rebasarse a una edad no escolar? (Carretero y Pozo, 1984).

Para las ciencias sociales la complejidad del fenómeno se ha revelado cuando se ha hecho evidente que gran parte de su producción teórica e investigaciones empíricas iba en dirección de dar razón a una perspectiva

naturalista de lo social: en una primera fase (positivista comtiana) mediante el esfuerzo por dar con una legalidad social, a la que podemos sumar ciertas corrientes marxistas en busca de las leyes de la historia, el funcionalismo con su juicio sobre las lógicas sociales disfuncionales, hasta la producción del estructuralismo en su esfuerzo por dar con estructuras subyacentes, postulando a nivel epistemológico un cierto *eleatismo* y reduciendo al sujeto a mero *sopORTE*. Es así que desde fines de la década de los setenta se ha comenzado a plantear la vuelta o *rescate del sujeto* como una forma de escapar a los obstáculos epistemológicos y las implicancias políticas de los planteamientos tradicionales (Zemelman, 2001). Particularmente en historiografía los enfoques estructuralistas o demasiado estáticos (geohistóricos), provenientes de la segunda generación de la escuela de los *Annales*, se han ampliado o han debido ceder ante perspectivas narrativistas, culturalistas o microhistóricas que reclaman la centralidad del sujeto, de la experiencia y de lo cotidiano como campo de realización de lo histórico (Burke, 2006. Lorenz, 2007).

En lo que sigue analizaremos nuestra experiencia con las ideas previas de los estudiantes, para posteriormente tratar de proporcionar indicios para un modelo de intervención didáctica y propiciar el cambio conceptual hacia la comprensión de la historicidad social.

Aunque –como ya advertimos– los datos y referencias que utilizaremos no han sido fruto de un estudio sistemático, tienen la cualidad de estar fundados en la percepción del profesor y podrán servirnos para dar cuerpo a una descripción básica de la realidad educativa que ha de tenerse en cuenta tanto para el análisis como para un posible diseño de intervención didáctica.

Como se ha adelantado, se trata de una asignatura de Introducción a la Historia dictada a un grupo de estudiantes (30 aproximadamente) de entre 18 a 20 años, que cursan carreras de ingenierías e Historia y Ciencias Sociales (por separado). Como una manera de acceder a sus ideas previas sobre lo social y la historia como disciplina, se les interpela con diferentes tipos de planteamientos y preguntas: a) enuncien algunas de las maneras conocidas de aproximarse al pasado incluyendo lo que creen que hace la historia, b) ¿para qué sirve la historia?, c) ¿cuáles son los principales problemas que nos asedian en nuestro presente? y d) ¿qué explicación general o causas se podrían dar para entender la naturaleza de tales problemas? Las respuestas a nivel general –alcanzando en algunos grupos carácter prácticamente unánime– son: a) respecto de los modos de aproximarse al pasado: existe una diversidad de modos de visitar el pasado, además de la historia entendida como “narración de lo que ha pasado”, desde las más tradicionales (leyendas, mitos, genealogías familiares, museos) hasta las más actuales (memorias, turismo, coleccionismo,

canales temáticos de TV); b) respecto de la utilidad de la historia: las respuestas se agrupan principalmente en dos líneas –primera: la historia sirve para no cometer los errores del pasado y segunda: la historia sirve para estudiar el pasado– a las que últimamente (en los últimos tres años) se ha agregado otra, fácilmente ligable a las resonancias del discurso político y *mass mediático*: la historia sirve para preservar la identidad y porque quien no tiene historia no puede tener futuro; c) respecto de los problemas del presente: los más citados son pobreza, desigualdad, egoísmo, abuso de poder, corrupción; d) respecto de las causas posibles: la explicación estándar termina siendo siempre, *El Hombre* o *La Naturaleza Humana*, o sencillamente el *desde siempre ha sido así*.

Es a partir de este cuerpo de ideas generales que nos permitimos introducir el concepto de *conocimiento previo* tal como se define éste a partir del enfoque constructivista de José Antonio Castorina, como integrado por “una variedad de componentes, así como de una cierta sistematicidad”. No obstante, debemos aclarar nuestra reserva al asumir este concepto, pues pertenece a una perspectiva epistemológica que pone en duda la posibilidad de establecer diferencias entre “las ideas del pensamiento cotidiano sobre la sociedad y lo que proponen las ciencias sociales” (Castorina, 2007, p. 12). Sostenemos que el saber disciplinario se constituye (o debe constituirse) con una racionalidad mostrable (*apodicticidad*), mientras las ideas de uso cotidiano son portadas acriticamente. Valoramos, en cambio –por su utilidad explicativa– otras ideas aparejadas a este concepto, como la de la heterogeneidad de sus componentes (creencias, hipótesis, representaciones sociales), su carácter sistemático y su consideración como punto de partida imprescindible para el cambio conceptual.

En efecto, sostenemos que nos encontramos frente a un cuerpo de ideas previas sobre el conocimiento histórico y lo social, las que han sido relevadas mediante preguntas distintas. Estas ideas previas dan cuenta, de manera fragmentaria, de una verdadera *representación social*, un *sentido común* que “orienta la conducta y permite la comunicación de los individuos en el mundo social” (Castorina, 2007, p. 14), dado que a partir de las respuestas a las distintas preguntas podemos establecer un grado de sistematicidad. Es lo que vemos tras un entendimiento de la actividad de la historia desligada del presente, la convicción solapada de su carácter inútil en términos vitales y el juicio sobre el carácter eterno e insuperable de los problemas del presente.

Se trata de un saber previo, definible también como *conocimiento conceptual* en tanto se compone de ideas bastante afianzadas mediante la experiencia cotidiana de los alumnos en el Chile neoliberal de la postdictadura,

repleto de casos en que las realidades se imponen y no se eligen ni construyen. Las respuestas en torno a la historia y la sociedad presente dan cuenta de “la adaptación de los sujetos al medio en que viven”, de manera que prestan una gran funcionalidad (Carretero, 2007, p. 48). Por otra parte habría que añadir a esto último que una concepción de lo social como la descrita arriba lleva a omitir la pregunta por la responsabilidad de los individuos en lo que acontece, que es uno de los signos más claros de su imposibilidad o renuncia a entenderse como sujetos-agentes.

La sistematicidad de estas ideas sobre la historia, lo social y el presente es lo que da consistencia a la tesis que esperamos introducir para dar sentido a un posible trabajo didáctico en pro del cambio conceptual: “el discurso de la historia es indisoluble del discurso de la acción” (Cruz, 2004, p. 9), que es una tesis específica a propósito del saber disciplinario de la historia que hace pleno sentido con una tesis más básica, aunque no por ello más sencilla, que es la de la historicidad de lo social.

OBSERVACIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

¿Qué tipo de prácticas han terminado por generar una comprensión de lo social como la arriba descrita? En lo que sigue trataremos de describir algunas de esas prácticas, sin pretensión alguna de agotarlas. Nos limitaremos a señalar las más extendidas y llamativas.

Pero antes de entrar en materia habrá que realizar al menos dos acotaciones. En primer lugar no pretendemos atribuir, de manera unilateral, la constitución de esa gran idea previa arriba detectada (*la naturalización de lo histórico*) a las mencionadas prácticas. Pues no podemos dejar de contemplar que ellas se encuentran trabadas y reforzadas por una serie de representaciones disponibles en el mercado simbólico, para lo cual los medios de comunicación cumplen una función decisiva. La subjetividad tanto de profesores como de estudiantes está cada vez más constituida por el influjo de los medios.

En segundo lugar –aunque sea considerable en ciertos casos– guardamos distancia de aquellos planteamientos que focalizan la responsabilidad de la reproducción del sentido común y preconcepciones sobre lo social en la *negligencia* del profesor: “un fruto de la falta de preparación científica acompañada de la falta de voluntad de actualización, de la ausencia de lecturas y de reflexión sobre la propia función como docente” (Martínez-Shaw, 2004, p. 37). Una postura tal, que centra el problema en la labor de cada docente,

no hace más que efectuar la tan extendida –y funcional– operación retórica de usar las responsabilidades individuales como coartada de fallas estructurales fruto de una política educacional entregada a una lógica *extraeducativa* (economicista en lo fundamental), ocultando así las responsabilidades de los actores que la han construido. La excesiva carga laboral, los bajos sueldos y la presión que ejerce sobre la labor docente la filiación ideológica o confesional de los sostenedores de los establecimientos no pueden ser descartados del análisis como consideraciones *poco elegantes*. Estas últimas adquieren un rol fundamental tratándose de la enseñanza de la historia.

Pese a nuestro distanciamiento, las consideraciones del citado Carlos Martínez-Shaw sobre las prácticas más extendidas se nos presentan como una taxonomía ordenadora de nuestras observaciones. *Presentismo*, *localismo* y *reduccionismo* son las categorías que nos permiten clasificar y analizar dichas prácticas ^{2/}. En este punto nuestro objetivo es ejemplificar, a partir de nuestra experiencia, cada uno de estos casos, añadiendo los matices correspondientes. En el último apartado de este trabajo mostraremos cómo cada una de las prácticas descritas significa el sacrificio de la especificidad del conocimiento histórico.

Presentismo es 'la tendencia a limitar la enseñanza de la historia sólo a los períodos más recientes', tras de lo que habría motivaciones 'groseramente utilitaristas': 'prevenir el fracaso escolar comprimiendo los contenidos'. El presentismo introduciría una discontinuidad entre pasado y presente –tendiendo a una pura descripción del funcionamiento del mundo– impidiendo así cualquier 'explicación genética'. Retomando la conocida indicación de Bloch, se induciría a una total incomprensión del presente a causa de la ignorancia del pasado. Un primer matiz: es sabido que los períodos recientes no son un terreno cómodo para nuestros profesores de historia, significa de inmediato riesgos y conflictos. Pensando en Historia de Chile, la práctica más extendida es la de usar la sobrecarga de contenidos y escaso tiempo como argumento de la omisión del tratamiento de la historia reciente en el aula. Dado que sigue imperando, tanto en programas como en la formación misma de los docentes, un criterio puramente cronológico (que estructura la historia en base a un tiempo lineal 'homogéneo y vacío'), el estancamiento en las características del período oligárquico, por ejemplo, usualmente justifica el que a fin de semestre se *avance* sólo hasta los gobiernos radicales.

En nuestra realidad escolar el presentismo se efectúa igualmente, pero de otras maneras. Si el efecto fundamental del presentismo es la total incomprensión del presente (y sabemos que se puede reproducir una

descripción sin comprender nada) con su secuela añadida de ‘merma en la capacidad de reacción y respuesta frente a los hechos que afectan al ciudadano’, el presentismo se puede efectuar mediante las descripciones lineales que predominan aun hoy. La descripción del pasado redundante en presentismo si se lo desconecta del presente y, por tanto, se lo priva de toda función explicativa. La división del pasado en períodos, con la correspondiente enumeración de rasgos propios, personajes y *logros*, responde mejor a las necesidades de una Prueba de Selección Universitaria que a las de una formación ciudadana. Y está claro que la mayor parte de los colegios privilegia lo primero: a mayores puntajes exhibidos publicitariamente, mayor matrícula. La competencia por la conquista de clientes coacciona fuertemente el quehacer en el aula.

Demás está señalar que las opciones van mucho más allá del orden cronológico de contenidos. El trazar un perfil de problemas de la actualidad, para luego hacer sus respectivas *genealogías*, es una opción mucho más estimulante intelectualmente que el *cuento de la historia desde y hasta*, sin dejar de propiciar a los estudiantes una erudición mínima. La falta de una explicación propiamente histórica es solidaria de la tendencia a naturalizar la historia.

Localismo es la práctica que nace ‘con el concepto piagetiano de pensamiento concreto, que impone la absoluta prioridad de la aproximación a la realidad inmediata como método didáctico’, es decir, ‘la secuencia de lo cercano a lo lejano para organizar los contenidos de la enseñanza’. Esto ha significado en nuestro medio la introducción de experiencias inducidas de *historia local*, barrial o familiar. Conviene andar con cuidado en este punto, ya que, como es sabido, tales apuestas en nuestro país fueron introducidas –al menos en el campo de la investigación social e historiográfica– en el contexto del trabajo de ONGs que trataron de desplegar estrategias de resistencia a la dictadura de Pinochet. Tales prácticas, se podría suponer, son por definición *progresistas*, pero su rendimiento en la experiencia escolar parece ser otro hoy.

Dando por sentado el riesgo de presentismo (en el sentido original de Martínez-Shaw) que conlleva el trabajo exclusivo con la oralidad en que se sustentan preferentemente estas experiencias, podemos sumar el de la confianza irrestricta en la memoria que, junto con aportar información importante, es también la fuente de lugares comunes y terreno preferente de lo que en un sentido amplio podemos denominar *ideología*. La tan *humana* escala familiar y barrial es ante todo hoy –por ejemplo, a causa del determinante influjo de los medios– un campo privilegiado para la reproducción y

reforzamiento de preconcepciones^{3/}. Lo mejor que puede hacer con esos relatos el docente es poner esas experiencias en contraste en el aula, para inducir un *extrañamiento productivo* en los alumnos. Posibilidad condicionada a la disposición de una heterogeneidad social y cultural suficientemente amplia al interior del grupo curso. (El dato es que nuestras escuelas se van transformando más en *ghettos* que en espacios pluriclasistas o pluriculturales).

La historia local –incluso en sus versiones académicas– suele tener como inicio y fin puramente lo local. Se queda en el relato micro, cuando no en lo meramente anecdótico, conllevando efectos alienantes y contrarios a un conocimiento histórico fiable o útil socialmente. Valga la cita de Hobsbawm en este punto: “El principal peligro es la tentación de aislar la historia de una parte de la humanidad –la del propio historiador, por haber nacido en ella o haberla elegido– del contexto más amplio” (Hobsbawm, 1998, p. 269). El peligro al que alude Hobsbawm tiene que ver con la renuncia al conocimiento, pues no se puede tener una cabal comprensión de lo local si no es en conexión con procesos mayores de los que lo local es parte, manifestación o excepción. En síntesis: no reestablecer el nexo entre lo particular y lo universal significa quedarse preso en la pura perplejidad. La recuperación del pasado así planteado se queda en el gesto estetizante sin generar conocimiento, no añade complejidad a los cuadros del pasado, ni sirve a la hora de trazar mapas fiables para la acción. Así la historia local se encontraría más cerca de la ‘industria de la memoria’ que de la historiografía. Más lejos nos llevaría la consideración del *patrimonio* local, toda vez que termina en la confección de un inventario de casas de *gente importante* o de objetos antiguos descontextualizados de sus usos originales.

Reduccionismo es el acto deliberado de selección de tan sólo un orden de hechos a la hora de generar descripciones y explicaciones históricas, lo que implica asumir ‘la historia total como mero desiderátum, imposible de atender en la práctica cotidiana de los docentes’. Coincidiendo con las constataciones de Martínez-Shaw, dicho orden de hechos perpetúa el viejo positivismo historiográfico, en base a centrar las explicaciones en hechos políticos, esto es, en la práctica, decisiones de individuos sobre la base de su genio, pequeñez, altruismo o egoísmo. Otras tantas veces la reducción se efectúa desde el otro extremo: mediante la apuesta por unos datos geográficos, económicos –y hasta geopolíticos–, reflejos de una absoluta determinación *extrahistórica*. En nuestras observaciones este vicio redundaba en dos versiones igualmente unilaterales: el *genio político* ya aludido y, su presunta alternativa o corrección, el *determinismo económico*. Esto por oponer las prácticas de enseñanza más tradicionales con las de pretensiones políticas progresistas.

Pero en nuestro medio hace ya tiempo que se viene impulsando un tipo de localismo y reduccionismo histórico desde los medios de comunicación, que ha tenido como aliciente la pregunta por *nuestra identidad* en el contexto del *bicentenario*. Expresión directa de ello ha sido el despliegue de las perspectivas *patrimonial* y *monumental*, en sus más diversas versiones. Entre las tradicionales están las ligadas a los grandes hombres, las grandes familias forjadoras de la patria, o los *héroes*. Entre las más innovadoras –y legitimadas por una renovación historiográfica proveniente del primer mundo, con todas las credenciales– están las que levantan acta de la vida cotidiana o la vida privada de otras épocas, lo que –independiente de su rendimiento disciplinario– en el aula se traduce usualmente en un interés por las costumbres, las comidas, la música, los bailes, etc. (Téngase presente las iniciativas sobre grandes hombres y la vida privada canalizadas por el periódico *El Mercurio*)^{4/}. La selección y uso unilateral de las acciones de los grandes hombres, las costumbres de la vida cotidiana o las determinantes económicas, como hechos relevantes históricamente, obstruyen la comprensión del sentido que pueda tener dedicarse al estudio del pasado detrás de un mar de detalles y anécdotas, o en una serie de factores que se escapan de la voluntad organizada de los hombres.

En todos los casos descritos podemos observar el asentamiento de una serie de ideas y juicios que redundan en una total desconexión entre pasado y presente. Sencillamente el pasado no logra explicar el presente. Así, aunque los estudiantes de niveles superiores acepten como verosímil el planteamiento acerca de que el presente es resultado del pasado, mientras no logren la experiencia de entender su propio presente de esa manera (o mejor aún, su futuro como *produciéndose* en este presente), se seguirá contribuyendo a una deshistorización del presente, es decir, a su naturalización.

Nada hay de histórico en el puro gusto exotista por el pasado. El historiador se ocupa del pasado porque le urge el presente. Descartar esta idea fundamental de las prácticas de la enseñanza de la historia es disolver en ellas la especificidad del conocimiento histórico y pervertir su uso social.

LA OPERACIÓN HISTÓRICA

La historiografía tiene, desde inicios de su constitución disciplinaria a mediados del siglo XIX, una vocación crítica del presente. Sea en la función advertida por Ernest Renan (2000), reivindicando el trabajo erudito que daba las pruebas de la violencia en la que se fundaba toda unidad nacional, es decir, recordando más de lo que la memoria oficial de un presente quisiera.

O bien en la operación reivindicada por Marx en *Miseria de la Filosofía*, indagando el pasado para tramar una genealogía que revelaba la contingencia que estaba a la base de un presente de explotación capitalista que se pretendía hacer pasar como el cumplimiento de las leyes de la Naturaleza.

“El olvido, incluso diría que el error histórico, son un factor esencial en la creación de una nación, y de aquí que el progreso de los estudios históricos sea frecuentemente un peligro para la nacionalidad. La investigación histórica, en efecto, ilumina los hechos de violencia ocurridos en el origen de todas las formaciones políticas, incluso aquellas cuyas consecuencias han sido más benéficas. La unidad siempre se hace brutalmente” (Renan 2000, p. 56).

“Los economistas tienen una manera singular de proceder. Para ellos no hay más que dos clases de instituciones: las del arte [artificiales] y las de la naturaleza. Las instituciones del feudalismo son instituciones artificiales, y las de la burguesía son instituciones naturales. En lo cual se parecen a los teólogos, que establecen también dos clases de religiones: toda religión que no es la de ellos es una invención de los hombres, al paso que su propia religión es una emanación de ^oDios. Al decir que las relaciones actuales –las relaciones de la producción burguesa– son naturales, los economistas dan a entender que son relaciones dentro de las cuales se crea la riqueza y se desenvuelven las fuerzas productivas con arreglo a las leyes de la Naturaleza. Luego esas relaciones son, a su vez, leyes naturales independientes de la influencia de los tiempos; son leyes eternas que deben regir siempre la sociedad. De suerte que la Historia ha existido, pero ya no existe. Ha habido Historia, puesto que han existido instituciones feudales, y en esas instituciones se encuentran relaciones de producción enteramente distintas de las de la sociedad burguesa, que los economistas pretenden dar por naturales, y por lo tanto, eternas” (Marx 1999, p. 137).

La historiografía es una herramienta que ilumina los sujetos, los proyectos, las luchas y los intereses que se han tejido para dar origen a lo que llamamos presente. La historia recurre al pasado sólo porque le interesa el presente; éste es la *cantera* de donde extrae sus asombros y preguntas (lo que nos puede conducir a cualquier época pasada). La curiosidad gratuita por el *¿cómo era antiguamente?* puede encaminarse con los métodos usados por la historiografía, pero el saber histórico no fue concebido para ello, sino para que los hombres y mujeres se expliquen su presente, salgan de él, produzcan historia: la historiografía como garante de la historicidad humana: “el saber histórico constituye la iluminación privilegiada gracias a la cual la práctica humana afirma su poder” (Chatelet, 1989, p. 53).

Ningún presente exige más historia que aquel en que parecen impensables otras alternativas de futuro. En donde el discurso del poder manda a reproducir lo existente –cuando se genera consenso en torno a cual debe ser nuestro futuro– la historiografía recuerda que cada presente-pasado ha sido el escenario en el que han luchado una diversidad de sujetos, que este presente en el que (mal) habitamos es la concreción del proyecto de otro, pero que puede ser también el lugar para levantar proyectos para que el futuro no sea –en otra versión– la repetición del presente. En contra de un recurrente sentido común podemos afirmar que no es natural que unos vivan bien y otros mal, que unos se enriquezcan y otros se hagan más pobres (nada de esto está determinado por una supuesta naturaleza humana: la historia misma y la etnología nos han colmado de formas de organización social llenas de dispositivos para evitar el abuso y la pauperización de los individuos).

Pero la avalancha de productos pseudohistoriográficos de la industria cultural, tanto como las malas prácticas de la enseñanza de la historia, a las que nos vemos expuestos cotidianamente, tienden a devaluar la *función historiadora* (Chatelet, 1989). La historiografía, de ser una herramienta para comprender y salir del presente, se ha convertido en un repertorio de técnicas para embalar productos culturales, junto con perpetuar aquella forma escolar de un relato que no logra hacernos sentido.

Y es que la historiografía no se define por sus *métodos* –después de todo casi ninguno le pertenece: la crítica de documentos la ha tomado en su origen de la filología y *la diplomática*, el análisis de balanzas de pagos y ciclos, de la economía, y así otros de la geografía, demografía, etc. Lo que queremos señalar es que este saber no halla su especificidad tan sólo en el acto de establecer los hechos ‘como realmente ocurrieron’, sino en las preguntas, explicaciones y funciones que es capaz de efectuar: la *operación histórica* (de Certeau, 1985).

¿Qué preguntas son esas? Pues las preguntas que corresponde hacerse ante las dificultades o extrañamientos de cada presente. ¿Cómo se ha constituido este presente? ¿Por qué estos niveles de desigualdad? ¿Por qué la exclusión de los pueblos indígenas? ¿Por qué esta crisis económica global? Son las preguntas de un historiador del mundo contemporáneo. Pero no menos ajeno al presente es el historiador del mundo antiguo, piénsese en Jean-Pierre Vernant cuando historiaba el pensamiento antiguo griego tratando de desentrañar los orígenes de una racionalidad puesta en duda luego de las aberraciones desplegadas desde mediados del siglo XX (Vernant, 1993), o indagando en los arquetipos de nuestra relación con la alteridad (Vernant,

2001). La pregunta determina la profundidad temporal del trabajo del historiador.

Como ha sostenido recientemente Enzo Traverso, "...para escribir un libro de Historia que no sea sólo un trabajo aislado de erudición, hace falta también una demanda social, pública" (Traverso, 2007, p. 40). Y si esas preguntas no surgen de la sociedad, el historiador debe interpellarla formulándolas.

¿Qué explicaciones formula el historiador? Cada pregunta nos hace indagar en materiales de distintos tiempos y niveles de la vida social. El historiador trabaja con huellas que han dejado sujetos de otro tiempo. El historiador recompone la acción de cada sujeto en medio de estructuras *dadas* que son producto también –en mayor o menor medida– de la acción humana, va tramando sus encrucijadas: una acción se encuentra con otra, luchan, se anulan, hacen alianza excluyendo a otros que forman nuevos proyectos, etc. Se verá entonces por qué el historiador se ve obligado a producir un relato para explicar (como insistiera Paul Ricoeur). La mayor parte de las veces éste tiene la estructura de una "genealogía del presente", es decir, muestra por qué, debido a qué acciones e intereses el presente ha llegado a ser lo que es. Pero como es siempre fruto de la acción humana –una construcción de sujetos en pugna– nunca sella el juicio de que el presente es inmodificable. Al contrario, al restituir los proyectos que competían en el pasado por un futuro que hoy habitamos como *el presente*, nos hace comprender que éste siempre pudo ser otra cosa, que el actual orden descansa en elementos absolutamente *artificiales*, humanos. El presente no es siempre la mejor opción que se barajaba en el pasado.

Hemos hecho pasar la especificidad de la historia por sus preguntas y modos de explicación, pero no para descartar de plano sus métodos (el énfasis ha sido necesario para criticar el tan extendido y unilateral concepto de la historia como un saber que se limita a establecer hechos).

En una primera instancia, el motivo por el cual –en contra de toda apuesta ficcionalista– no se debe abandonar el trabajo riguroso del establecimiento de los hechos, no tiene que ver con que el relato deba terminar siendo una suerte de espejo de lo real-pasado, sino con que de otra manera negociaremos con menos éxito con lo real. El reparto de la responsabilidad de las acciones y proyectos, como el seguimiento de las estrategias de los diversos sujetos, de ser mal establecidos nos conducirán igualmente a una desorientación en nuestro presente. *En lo que se refiere al conocimiento del pasado, la historia es lo mejor que tenemos*, han establecido recientemente un grupo de investigadores en teoría historiográfica (Brauer, 2009).

En una segunda instancia, el buen establecimiento de los hechos sigue siendo importante porque ¿con qué nos relacionamos si aquello que se nos ofrece como pasado en realidad no aguanta constatación ni prueba alguna? Si no nos relacionamos con el pasado lo hacemos con nosotros mismos, con proyecciones de nuestra propia cultura. En estricto rigor, la actual vuelta del pasado a la que nos tiene acostumbrados la industria cultural (telenovelas, novelas históricas, films, parques temáticos, etc.) no lo es de sus restos o huellas sino de sus simulacros: “la copia idéntica de la que jamás ha existido original”, “el pasado como referente se encuentra puesto entre paréntesis, y finalmente ausente, sin dejarnos otra cosa que textos” (Jameson, 1995). Esas mercancías culturales, preponderantemente imágenes y películas, lejos de representar el pasado, encarnan las ideas y estereotipos de nuestra propia sociedad. A esto Fredric Jameson ha llamado “historia pop” ^{5/}.

Se podrá entender, entonces, cual es la real importancia de establecer lo mejor posible los hechos: sin ese trabajo riguroso –que va más allá de la *reconstrucción* de edificios, utensilios, ropas, comidas y armas de época– no sabremos cuál era esa imagen del mundo que tenían aquellos que nos antecedieron, qué batallas dieron y en nombre de qué, cuáles eran sus valores y concepciones de lo que debe ser una sociedad justa, una vida buena. Nada más sospechoso que una *historia* que nos muestra las épocas pasadas como otra versión de lo mismo que hoy tenemos. (Una historia a lo “Picapiedras” de Hanna-Barbera: ellos eran iguales a nosotros, con la única diferencia de que todo estaba hecho de piedra y madera. Es interesante constatar como esta violación de la especificidad del pasado es usada corrientemente como supuesto *recurso didáctico* para hacer *más comprensible la historia* a los estudiantes. Una extensión de lo que arriba denominamos como *presentismo*).

El pasado histórico ha de reconocerse por la perplejidad que nos causa derivada de su diferencia, de su *inactualidad*, por esa primera impresión de, ¿cómo podían pensar eso? ¿cómo podían luchar por aquello? ¿cómo pudieron dar forma a una sociedad así? ¿Por qué motivo ya no tenemos lo que ellos sí? La historia nos interpela, nunca nos confirma en nuestro lugar: *las cosas no fueron siempre así...; las cosas cambian de tanto en tanto...; y por eso este presente no será eterno*. Como se verá, nuestro planteamiento no echa de menos tanto la posibilidad de narrar los hechos *como realmente sucedieron*, sino la *diferencia del pasado* y lo que se posibilita en términos de la comprensión de nuestro presente a partir de este extrañamiento. En una palabra, la historia nos hace conscientes de nuestra historicidad, productos y productores de la historia: “el pasado es, ante todo, el medio de *representar una diferencia*. [...] la figura del pasado conserva su valor primero de representar *lo que falta*. Con un material que por ser objetivo, está

necesariamente *ahí*, pero es connotativo de un pasado en la medida en que, ante todo, remite a una ausencia, esa figura introduce también la grieta de un futuro. Un grupo, ya se sabe, no puede expresar lo que tiene ante sí –lo que aún falta– más que por una redistribución de su pasado” (de Certeau, 1985, p. 53). De este modo nuestro habitual concepto de historia cambia su centro de gravedad del pasado al futuro (lo que falta).

Los historiadores (al menos cuando no están ocupados de dialogar entre ellos mismos, enfrascados en la pura erudición o tratando de sobrevivir, o lucrar, haciendo turismo y patrimonio) tanto como los profesores de historia “pueden sacar el pasado del dominio de lo trivial y lo nostálgico y comenzar a generar la conciencia de la historia como el relato de la acción humana, las elecciones humanas, de la gente que trata de resolver sus relaciones sociales cambiantes –y muchas veces desiguales– en medio de sus circunstancias cambiantes y también, muchas veces, desiguales. Con esta comprensión del pasado podemos ser más capaces de enfrentarnos, inteligente y humanamente, con valor y con humildad, a los problemas muy reales que nos confrontan en el presente” (Shopes, 1993, p. 251).

CONSIDERACIONES FINALES (TENTATIVAS HACIA UN CAMBIO CONCEPTUAL)

Entendemos aquí el cambio conceptual como aquel proceso en que se rebasan los límites del conocimiento previo o del sentido común. A su vez el cambio conceptual depende, en el contexto educativo, de una *intervención didáctica* que entendemos como la estrategia tanto de elección de contenidos como de la modalidad de trabajarlos, para producir un cierto desajuste al interior del sistema del conocimiento previo, es decir, unos procesos caracterizados por la contradicción entre el sistema y la presentación de nuevos fenómenos, realidades y experiencias, produciendo la desestabilización de los elementos que lo conforman, lo cual se posibilitaría, según las investigaciones de Aisenberg (cit. en Castorina, 2007) mediante el planteo de situaciones problemáticas realizadas en actividades de clase. Hay que destacar, no obstante, que la mayor dificultad de esta empresa la constituye el hecho de que el conocimiento previo está conformado como un sistema, por lo que es estéril trabajar sobre unas ideas aisladamente.

Dada la estructuración del conocimiento previo, nuestra actividad apunta a presentar también la conexión entre las siguientes tres ideas: la utilidad de la historia para entender el presente, pero no sólo por proporcionarnos los datos necesarios, sino por el tipo de conocimiento que produce, como ya lo

hemos explicitado. Más aún, el conocimiento histórico muestra la necesidad de intervenir el presente, pues en esa ida y venida del pasado al presente muestra lo que falta, la ausencia, la pérdida, los proyectos de futuro posibles del pasado, pero que habitualmente un acto de violencia imposibilitó. La actividad del historiador es crítica en tanto diferenciadora: accede al pasado de una manera específica y en su labor interpretativa construye un conocimiento que es tal en la medida que rompe con un saber que es *sentido común* sobre el pasado. El historiador muestra usualmente que *antaño las cosas no eran como hoy*, pero esa diferencia no es mero exotismo del pasado, pues ha de narrarnos cómo es que las cosas llegaron a ser lo que son y por qué otras, pudiendo, no llegaron a ser. Este es el sentido de lo establecido por el arriba citado Michel de Certeau: “La figura del pasado conserva su valor primero de representar *lo que falta*” ha sostenido, y esto significa siempre medirse con el presente.

Dado que nuestro grupo-curso de referencia está conformado por alumnos universitarios, nos hemos permitido conservar algunos métodos tradicionales (librescos, necesarios incluso a propósito de una asignatura de Introducción a la Historia), no perdiendo de vista que la introducción de conceptos e ideas disciplinarias deben estar en conexión con las realidades presentadas y con las experiencias de los alumnos.

La actividad trata de hacer una comparación entre las formas de comprender el presente, en el pasado y en la actualidad. Para esto último el sustrato usado son las visiones –descritas ya al inicio de este texto– que los mismos alumnos han entregado. En este ámbito podemos hablar de conocimiento previo, como representación social, y dentro de éste de *hipótesis*, particularmente en lo que respecta a la explicación que aventuran sobre, o más allá, de los problemas observables en el presente.

Esta perspectiva se trabaja en consonancia con un texto, *¿El fin de la historia?* de Francis Fukuyama (1990), que es el artículo que precedió su libro *El fin de la historia y el último hombre*. Como lo ha constatado la propia historiografía (Fontana, 2002), en este texto el autor efectúa una legitimación del actual orden (liberal-capitalismo y todo el concierto de conductas humanas implicadas) extendido a escala planetaria, presentándolo como el último escalón evolutivo de la sociedad e inmunizándolo de su carácter histórico, o sea transitorio, y desestimando la eficacia de los acontecimientos humanos que vayan en dirección de propiciar un nuevo orden. En esta primera fase de la actividad se logra la identificación, o bien el distanciamiento de los estudiantes que tienen una inclinación ideológica alternativa, ya que el texto es muy explícito respecto del orden que defiende.

La segunda fase de la actividad está dada por el trabajo de un segundo texto, Capitalismo e historia: la escuela escocesa, que es el capítulo IV de *Historia. Análisis del pasado y proyecto social* del historiador español Josep Fontana (1982). En términos sintéticos acá se expone sistemáticamente cómo es que la burguesía inglesa, luego de su llegada al poder mediante lo que llamó la *Gloriosa Revolución*, generó primero una alianza con la nobleza en contra de los sectores radicales, para luego generar una visión de la historia y la sociedad que mostraba las relaciones fundadas por el capitalismo –que cada vez más marcaban aquel presente– como la conclusión de una evolución natural de tipo económica, lo que contribuyó no sólo a hacer aceptable el presente por parte de los sectores marginados, sino también a censurar la eficacia histórica de la acción humana (revolución) tras supuestas *leyes naturales* que provocan el cambio y mantienen un orden natural, prescindiendo de ella.

La actividad aspira a producir un efecto de contraposición de los dos casos tratando de establecer una continuidad de las estrategias de dominación, a nivel de las representaciones sociales, necesarias para la reproducción del capitalismo. La historia como disciplina es la que posibilita esta operación, pues nos indica cómo ese pasado que podemos iluminar como un campo de tensión –de lucha, de disputa de intereses, intenciones, acciones realizadas o frustradas– terminó con el triunfo de unos sujetos sobre otros, o con la *resolución de los conflictos* pactados políticamente, produciendo así el futuro de esa sociedad. Nuestro presente, entonces, no ha sido producto de un proceso diferente, de lo que se sigue que en este mismo presente se están produciendo los movimientos que darán forma a un presente-futuro: “la historia, si no la hacen unos sujetos, la hacen otros sujetos” (Zemelman, 2001, p. 319). Claro que esta perspectiva sólo es efectiva en la medida que contemplemos una práctica historiográfica que ponga en un lugar central a los sujetos, y que no sostenga que la historia escrita es una posible ficción.

Aunque nuestro ejemplo resulte en extremo reducido y simplificado, sirva al menos como referencia de la dirección en que creemos se debe trabajar para provocar contradicción con los elementos de un conocimiento previo que tiende a naturalizar el presente desestimando las entradas para su comprensión y proyección.

El presente trabajo ha tratado de dar una mirada reflexiva sobre una práctica y a partir de este ejercicio buscar la manera de mejorarla. Han sido fundamentales las herramientas teóricas de los enfoques tanto cognitivos como constructivistas, a partir de los que hemos introducido algunos conceptos. A este nivel –conceptual– la formulación básica podría sintetizarse de la siguiente manera: el conocimiento previo es el sustrato sobre el cual actuar con una intervención didáctica para propiciar el cambio conceptual. No obstante, dicha intervención debe considerar la sistematicidad de los contenidos del conocimiento previo diseñando una actividad que trabaje sobre varias ideas también de manera sistemática, teniendo como eje central la experiencia del alumno para que este nuevo conocimiento le haga sentido.

Hemos proporcionado en la última parte un ejemplo de actividad del tipo arriba señalada, la que contempla algunas acciones ya estrenadas. Vale la pena destacar que la condición de posibilidad del ejercicio planteado está dada por el recurso de una historiografía crítica, que desestime el tratamiento del devenir humano como el despliegue de las *conductas* del *homo economicus*, para presentarlo verosímilmente como el despliegue de la *acción* humana, en donde la organización política tiene un rol fundamental.

Sin embargo, como lo ha sugerido Mario Carretero, quizá la mayor aspiración que podamos mantener es que los alumnos aprendan historia. Citamos esta idea no como forma de desdecir toda nuestra argumentación, sino para dejar planteada la pregunta acerca de si una experiencia didáctica como ésta –por sí sola– podría lograr que los estudiantes se posesionaran en la cotidianeidad de su presente como agentes, cuestión que se revela, al menos en nuestro actual contexto, improbable dados la permanencia y el peso de un sistema político y un modelo económico, y un modo de vida que solidariza con el sentido común. La educación no puede *por sí sola* lo que hace la política: el cambio de una sociedad, la construcción de un proyecto. Cabe entonces postular en este último sentido la enseñanza de la historia como una labor *pre-política* (para-la-política). Desde luego no se trata de postular –otra vez– la educación como un campo autónomo, sino de partir reconociendo en nuestra actividad hasta dónde se puede llegar. De lo contrario la labor docente, por bien intencionada que se conduzca, seguirá signada por la frustración y la impotencia. O una alternativa peor: la autocomplacencia de quien cree hacer política enseñando historia.

NOTAS

1. Parte de los contenidos de este apartado han sido elaborados en el contexto del curso de postgrado “Enseñanza de las Ciencias Sociales: construcción del conocimiento y actualización disciplinar”. Dirigido por Mario Carretero, FLACSO-Argentina, 2007. Pese a esto los contenidos no han sido publicados y poseen carácter inédito.
2. Otro tanto ha aportado en este sentido Carlos Antonio Aguirre Rojas en su libro *Antimanual del mal historiador*, (Montesinos, Barcelona, 2007). Fundamentalmente en el capítulo II, Los siete (y más) pecados capitales del mal historiador.
3. En otro lugar he sostenido: “Pero la historia local (socializante) se nos quiere presentar también como una práctica democrática liberada tanto de las formalidades y monopolio metodológico de la disciplina historiográfica como de la vigilancia academicista. Lo que ha dado paso a la fábula de que la historia local es un saber al margen del poder. (Como si la oralidad fuera garantía de la autonomía del recuerdo, como si las políticas comunicacionales o el mercado no nos indicara qué es lo digno de ser recordado)”. Ver: Aravena, Pablo, *Memorialismo, historiografía y política. El consumo del pasado en una época sin historia*, Ediciones Escaparate, Concepción, 2009.
4. Nos referimos a los proyectos editoriales “Chilenos del Bicentenario. Los Hombres y las Mujeres que Cambiaron Nuestra Historia” el año 2007 (coordinado por Gonzalo Vial y auspiciado por la Universidad Santo Tomás) y “Chile en Cuatro Momentos” el año 2009 (proyecto del Departamento de Historia de la Universidad de Los Andes, financiado por el Grupo Enersis). Este último elaborado con el expreso objetivo de que la gente “comience a querer ese pasado al conocer su vida cotidiana”, “con imágenes inéditas que dan a conocer el día a día de cada época”, según declaraciones de su Director Francisco Javier González (En: <http://www.uandes.cl/vida-universitaria/entrevista-director-chile-en-cuatro-momentos-2.html>) No deja de llamar la atención cómo los grupos conservadores y tradicionalistas chilenos se mueven cómodamente entre estos dos extremos de la historiografía: el positivismo decimonónico y la presunta renovación disciplinaria asociada a la vida cotidiana y privada. No sin mediar una peculiar reinterpretación de aquel proyecto iniciado por Philippe Aries y Georges Duby, que termina asociando la propuesta a un positivismo de la vida cotidiana.
5. Me he referido a este fenómeno en mi libro: *Memorialismo, historiografía y política. El consumo del pasado en una época sin historia*, Ediciones Escaparate, Concepción, 2009. Para una aplicación de estas consideraciones a la gestión patrimonial, ver Pablo Aravena y Mario Sobarzo, *Valparaíso: patrimonio, mercado y gobierno*, Ediciones Escaparate, Concepción, 2009.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P., 1991** Language and symbolic power. Harvard University Press, Cambridge.
- Bourdieu, P., J.-C. Chamboredon & J.-C. Passeron, 1994** *El oficio del sociólogo*, Siglo veintiuno editores, México.
- Brauer, D. (ed.), 2009** *La historia desde la teoría. Una guía de campo por el pensamiento filosófico acerca del sentido de la historia y del conocimiento del pasado*, Vol. I y II, Prometeo, Buenos Aires.
- Burke, P., 2006** *La revolución historiográfica francesa: la escuela de los Annales: 1929-1989*, Gedisa, Barcelona.
- Carretero, M. y J. Pozo, 1984** ¿Enseñar historia o contar historia? Otro falso dilema. En: *Revista Cuadernos de Pedagogía* N° 111, Barcelona.
- Carretero, M., 2007a** Principales aportes de las investigaciones cognitivas a la enseñanza de las ciencias sociales. Documento de trabajo, postgrado: *Enseñanza de las Ciencias Sociales: construcción del conocimiento y actualización disciplinar* (V Cohorte), FLACSO-Argentina.
- Carretero, M., 2007b** *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Paidós, Buenos Aires.
- Castorina, J. A., 2007** Adquisición de conocimientos sociales en un programa constructivista. Documento de trabajo, postgrado: *Enseñanza de las Ciencias Sociales: construcción del conocimiento y actualización disciplinar* (V Cohorte), FLACSO-Argentina.

- Chatelet, F., 1989** El tiempo de la historia y la evolución de la función historiadora. En: Chatelet, F., *Preguntas y réplicas. En busca de las verdaderas semejanzas*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 21-53.
- Cruz, M., 1986** *Narratividad: la nueva síntesis*, Península, Barcelona.
- Cruz, M., 2004** *Tiempo de narratividad (el sujeto, entre la memoria y el proyecto)*. Cuadernos del Taller de Epistemología Social N° 2. Facultad de Humanidades, Universidad de Valparaíso, Valparaíso.
- de Certeau, M., 1985** La operación histórica. En: J. Le Goff y P. Nora, (comp.), *Hacer la historia*, Editorial Laia, Barcelona.
- Fontana, J., 1982** *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, Crítica, Barcelona.
- Fontana, J., 2002** *La historia de los hombres: el siglo XX*, Crítica, Barcelona.
- Fukuyama, F., 1990** ¿El fin de la historia? En: *Estudios Públicos*, N° 37, Centro de Estudios Públicos, Santiago.
- Jameson, F., 1995** *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*, Paidós, Barcelona.
- Hobsbawm, E., 1998** La historia de la identidad no es suficiente. En: *Sobre la historia*, Crítica, Barcelona.
- Lorenz, F., 2007** La historia como ciencia social: ¿mirar a las sociedades o los individuos? Documento de trabajo, postgrado: *Enseñanza de las Ciencias Sociales: construcción del conocimiento y actualización disciplinar* (V Cohorte). FLACSO-Argentina.

- Martinez-Shaw, C., 2004** La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual. En: Carretero, M. y Voss, J. F. (ed.). *Aprender y pensar la historia*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Marx, K., 1999** *Miseria de la filosofía. Contestación a la "Filosofía de la miseria" de Proudhom*, Ediciones Folio, Navarra. (Publicada originalmente en 1847).
- Renan, E., 2000** ¿Qué es una nación? En: Fernández Bravo, Á. (ed.), *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha*, Manantial, Buenos Aires, pp. 53-66. (Conferencia dictada en 1882).
- Rosa Rivero, A., 2004** Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía. En: Carretero, M. y Voss, J. F. (ed.). *Aprender y pensar la historia*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Shopes, L., 1993** Más allá de la trivialidad y la nostalgia: contribuciones a la construcción de una historia local. En: Aceves Lozano, J. (Comp.), *Historia Oral*, Instituto Mora / UAM, México.
- Traverso, E., 2007** *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*, Marcial Pons, Madrid.
- Vernant, J.-P., 1993** *Mito y Pensamiento en la Grecia Antigua*, Ariel, Barcelona.
- Vernant, J.-P., 2001** *La muerte en los ojos. Figuras del otro en la antigua Grecia*, Gedisa, Barcelona.
- Zemelman, H., 2001** El rescate del sujeto. La reflexión epistemológica en América latina. En: *Revista de Ciencias Sociales* N° 46, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad de Valparaíso, Valparaíso.



SISTEMA DE SELECCIÓN UNIVERSITARIA EN CHILE: NECESIDAD DE INNOVAR

COLLEGE SELECTION SYSTEM IN CHILE:
THE NEED TO INNOVATE

Carolina Carrasco Barrera
Especialista en Investigación Social y Desarrollo
Instituto Concepción
Freire 1065, Concepción
ccarrascobarrera@yahoo.es

Recibido: 9 de junio de 2009

Aceptado: 11 de agosto de 2010

Resumen: Se aborda el origen del actual sistema de selección universitaria (PSU) y las evaluaciones existentes respecto de su implementación y resultados, las cuales son ambivalentes, habiendo antecedentes de alta confiabilidad y valor predictivo de las pruebas, pero también de alta inequidad en el ingreso universitario. A partir de ello, se sugiere considerar nuevos indicadores para validar la selección universitaria, además del rendimiento al primer año, mencionando como ejemplos las tasas de deserción universitaria y de titulación. Asimismo, se señalan algunas experiencias innovadoras, nacionales e internacionales, en la selección universitaria. Finalmente, el artículo invita a reflexionar respecto de los objetivos de la formación universitaria, proponiendo cambios e innovaciones profundas en el actual sistema de selección, para pasar desde un sistema que admite a quienes tienen altas probabilidades de obtener un buen rendimiento en el primer año, a un sistema que admite a quienes tienen motivación para estudiar una carrera, presentan habilidades y competencias para ejercerla, y tienen las características e intereses que les permitirán sentirse satisfechos en su ejercicio.

Palabras clave: PSU, universidad, innovación, selección, educación.

Abstract: This review approaches the origin of the current system of college selection (PSU), and the existing assessments concerning its implementation and results, which are ambivalent, having a history of high reliability and predictive value of tests, but also of high inequity in access to university. From this, it is suggested to consider new indicators to validate the college selection, besides the performance in the first year, considering as examples dropout and graduation rates. Likewise, some innovative, national and international experiences, in the

university selection, are highlighted. Finally, the article invites to think over about the aims of the university education, suggesting changes and deep innovations in the current system of selection, switching from a system that admits those with high chances of getting a good performance in the first year, to a system that supports those who are motivated to pursue a degree, present skills to perform it, and have the characteristics and interests that will allow them to feel satisfied exerting it.

Key words: PSU, university, innovation, selection, education.

INTRODUCCIÓN

El tema central que da origen a este artículo es el estado controversial del sistema de selección de alumnos para la Educación Superior en las universidades chilenas participantes en el Consejo de Rectores. Este tema cobra doble importancia si se considera a la Educación Superior como la principal instancia para formar ciudadanos capaces de insertarse en una sociedad altamente competitiva que debe cumplir con estándares internacionales en materia de producción, servicios y tecnología, y como la mejor herramienta de cada ser humano para superarse, progresar socialmente, y llegar a ser lo máximo que pueda ser (Riveros, 2005).

En la actualidad, el sistema de selección en las universidades chilenas considera por lo general dos factores, las notas de enseñanza media y los puntajes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU, de aquí en adelante). Si bien la PSU deriva de un esfuerzo por mejorar la calidad de la educación y disminuir las brechas socioeconómicas en el acceso a la educación superior, los resultados han sido criticados por no dar respuesta a estos objetivos, existiendo alto consenso de la necesidad de mejorar el actual sistema de selección universitaria.

Ahora, los cambios sugeridos para el sistema de selección continúan en el mismo marco de referencia; el de la evaluación positivista de los aprendizajes, orientándose a mejorar la validez predictiva y disminuir brechas entre estudiantes, entre otros aspectos. Sin embargo, también es posible, y quizá deseable, abrir otras puertas a través de las cuales se puedan ver nuevas dimensiones que permitan desarrollar cambios más profundos en el sistema de selección universitaria, para que favorezca el ingreso de alumnos con las competencias necesarias para desempeñarse en una determinada carrera, y no sólo a los alumnos que tienen las condiciones para obtener un buen rendimiento académico.

Con esta idea de fondo, se presentan algunos antecedentes bibliográficos respecto a las evaluaciones existentes del actual sistema de selección y su necesidad de cambio. Además se revisan algunas ideas innovadoras de selección universitaria en el extranjero y en el país que pudieran servir como inspiración para una reforma profunda y efectiva del actual sistema de selección para la admisión universitaria.

SISTEMA DE SELECCIÓN UNIVERSITARIA EN CHILE

En las últimas tres décadas, la Educación Superior en Chile ha sido drásticamente modificada, llegando a convertirse en un conjunto tan heterogéneo de instituciones y clasificaciones que pocos entienden: universidades públicas, universidades tradicionales, universidades regionales, universidades confesionales, universidades privadas acreditadas, universidades privadas sin acreditación, entre otras (Pey, 2004). Dentro de este caos, el Consejo de Rectores, fundado en 1954, sigue perfilándose como la instancia que congrega a las universidades con mayor trayectoria y prestigio educativo, 25 en todo el país, las cuales intentan liderar la educación superior, estableciendo acuerdos y consensos respecto a los procesos formativos de pregrado y postgrado, formas de financiamiento, acreditación de la calidad académica de los programas, entre otros aspectos (www.cruch.cl).

Siguiendo la tendencia internacional, uno de los primeros objetivos del Consejo de Rectores fue implementar un sistema de selección universitaria, común para las universidades participantes en el Consejo, considerando que dicho proceso permitiría asegurar la eficiencia del sistema, seleccionando a aquellos postulantes que presentaban las condiciones necesarias para terminar exitosamente una carrera universitaria y descartando de antemano a aquellos postulantes que tienen altas posibilidades de fracaso, para evitar así el costo social, familiar y personal de dicha situación, y optimizar la utilización de los recursos (www.cruch.cl).

Prueba de Aptitud Académica (PAA)

Con los objetivos antes señalados, el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, estableció un sistema de selección y admisión de alumnos a las universidades que lo conforman, mediante la creación de una Prueba de Aptitud Académica, única en América Latina, la cual se aplicó por 32 años en nuestro país, desde 1967 hasta el 2002. Los resultados de esta prueba eran ponderados con las notas de enseñanza media, de acuerdo a los

requerimientos que cada universidad definía para la admisión en cada carrera (www.cruch.cl).

La PAA buscaba medir aptitudes consideradas necesarias para cursar la Educación Superior. En la práctica, consistía en la aplicación obligatoria de 3 pruebas, Prueba de Aptitud Académica de Matemáticas, Prueba de Aptitud Académica Verbal y Prueba de Conocimientos Específicos en Historia y Geografía de Chile, además de 5 pruebas optativas, de acuerdo a las exigencias de la carrera deseada: Pruebas de Conocimientos Específicos en Biología, Química, Matemática, Física y Ciencias Sociales.

Si bien el sistema de selección universitaria basado en la PAA permaneció por más de tres décadas, los resultados no satisfacían por completo al ámbito académico, sobre todo porque perjudicaban a los postulantes de menores recursos socioeconómicos, quienes debido a las condiciones de pobre estimulación sociocultural tenían menos posibilidades para desarrollar sus aptitudes personales (Koljatik y Silva, 2006).

Prueba de Selección Universitaria (PSU)

En el año 2002, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación y aumentar la equidad en el acceso a la Educación Superior, se conforma un Comité que estudia el cambio del sistema de selección universitaria basado en la Prueba de Aptitud Académica (Beber, 2004; Libertad y Desarrollo, 2007).

El Comité propone en primera instancia el cambio de la PAA por el denominado Sistema Integral de Evaluación Superior (SIES) que regiría a partir del 2003, pero luego pospone la puesta en marcha del mismo hasta el 2006, aplicando en la fase intermedia, desde el 2003 al 2005, la Prueba de Admisión Transitoria (PAT), que finalmente pasó a llamarse Prueba de Selección Universitaria (PSU). Si bien en un comienzo se visualizaba la aplicación de la PSU hasta el año 2005, todavía en el proceso de admisión 2009 se sigue utilizando, y no hay noticias respecto del cambio al SIES, originalmente propuesto.

La PSU, a diferencia de la PAA, desestima la evaluación de aptitudes, y se orienta más bien a la evaluación de conocimientos. El nuevo sistema de selección universitaria consiste en la aplicación obligatoria de 2 pruebas comunes para todos los postulantes, PSU de Lenguaje y Comunicación y PSU de Matemáticas, además de una tercera prueba obligatoria, pero optativa de acuerdo a los intereses vocacionales de los alumnos, pudiendo escoger las pruebas PSU de Ciencias, o PSU de Ciencias Sociales. La PSU de Ciencias

incorpora los contenidos de Química, Física y Biología de 1º y 2º Medio, además de un módulo optativo elegido entre las tres especialidades, correspondientes a los contenidos de 3º y 4º Medio.

Al igual que el sistema de selección universitaria basado en la PAA, el actual sistema basado en la PSU pondera de manera diferencial los resultados obtenidos en las distintas pruebas, de acuerdo a las exigencias de las carreras y universidades, e incorpora también los resultados de enseñanza media en distintas ponderaciones, según lo establecido por los planteles universitarios.

Al implantarse la PSU en el 2003, las autoridades aseguraron que las nuevas pruebas mantendrían su valor predictivo en relación al rendimiento universitario, pero serían más equitativas para los estudiantes de los sectores más desposeídos. Tal aseveración respondía a la crítica fundada de que la PAA había favorecido, en forma sistemática, a los estudiantes de mayores recursos por cuanto evaluaba aptitudes teñidas con una fuerte carga cultural. Las pruebas PSU, en cambio, al centrarse en conocimientos, remediarían supuestamente esta situación. En otras palabras, serían 'más equitativas' para los estudiantes provenientes de los grupos más desposeídos de la sociedad (Libertad y Desarrollo, 2007).

EVALUACIÓN DEL ACTUAL SISTEMA DE SELECCIÓN UNIVERSITARIA BASADO EN LA PSU: NECESIDAD DE VALIDAR Y MEJORAR

En la actualidad, después de 6 años de aplicación del sistema de selección universitaria basado en la PSU, las evaluaciones son ambivalentes. Por un lado, se encuentran las evaluaciones oficiales, pocas por cierto, que afirman la validez predictiva del rendimiento del primer año de universidad y la confiabilidad del nuevo método (Donoso y Contreras, 2006 y Manzi et al., 2006), y por otro, se encuentran fuertes críticas respecto a la inequidad provocada por el nuevo sistema y fallas metodológicas de su implementación (Beber, 2004; Burton y Wang, 2005; Koljatic y Silva, 2006).

Por parte del Comité Técnico Asesor del Consejo de Rectores, se afirma que el nuevo método de selección universitaria basado en la PSU, explica mejor el rendimiento del primer año de universidad que el sistema anterior. Al respecto, las notas de enseñanza media siguen manteniendo la alta correlación con el rendimiento del primer año que mostraban en el sistema de selección anterior (PAA 2003= 0,23 y PSU 2004= 0,25). La prueba PSU Matemáticas por su parte, aumenta su valor predictivo del rendimiento al primer año (PAA 2003 0,13, y PSU 2004 0,27), lo mismo que la prueba PSU

Lenguaje y Comunicación, aunque esta última sigue siendo poco significativa como predictor del rendimiento universitario. Finalmente, también habría una correlación más alta del puntaje de ingreso según la PSU (0,37), con el rendimiento académico del primer año, que el puntaje de ingreso de acuerdo a la PAA (0,28) (Manzi et al., 2006). Asimismo, las pruebas obtuvieron resultados de confiabilidad muy altos (Donoso y Contreras, 2006).

A pesar de los buenos resultados estadísticos descritos por el Comité Técnico Asesor, se han formulado importantes críticas metodológicas. Al respecto, si bien la mayoría de los estudios, nacionales e internacionales, concluye que la fórmula que combina los resultados de las pruebas de selección universitaria con las notas de Enseñanza Media constituye un mejor predictor del rendimiento universitario que ambos resultados por separado, ello requiere que se hagan estudios empíricos para establecer el mejor modelo predictivo de acuerdo a las carreras (Aravena, Del Pino y San Martín, 2003; Boldt, 1986; Koljatic y Silva, 2006; Powers, 2001). Lamentablemente, nuestras universidades no establecieron científicamente los requisitos y las ponderaciones de cada prueba en el puntaje ponderado de ingreso a cada carrera, sino que se rigieron por antecedentes históricos de la PAA, el criterio común, y la prueba y error, con el riesgo de fallar en sus decisiones. Dicha situación se manifiesta en que si bien en un comienzo la mayoría de las universidades ponderó las notas de enseñanza media en 25%, a lo largo de estos 6 años han ido modificando con frecuencia dicho valor, existiendo hoy universidades que para la misma carrera ponderan las notas de enseñanza media en 20%, otras en 25%, 35%, e incluso 45%, sin entregar mayores argumentos para ello. Además, todos los estudios han apuntado a que el rendimiento en la enseñanza media predice de mejor forma el rendimiento en la universidad que la PSU por sí misma (Aravena, Del Pino y San Martín, 2003; Díaz y Toloza, 2007; Koljatic y Silva, 2006).

Por otro lado, desde el punto de vista empírico y teórico, no existen argumentos para considerar que el Sistema de Selección Universitaria basado en la PSU tenga un alto valor predictivo del rendimiento universitario para todas las carreras, pudiendo ser un buen instrumento sólo para un grupo de carreras. En este sentido, en Estados Unidos, existen por lo menos dos tipos de instrumentos de evaluación para el ingreso a la universidad, el SAT (Scholastic Assessment Test) y el ACT (American College Testing), los cuales son complementados con resultados en otras pruebas específicas para cada carrera o universidad. (Boldt, 1986; Chastain, 2004; Powers, 2001).

Otra crítica metodológica del proceso de implementación de las pruebas apunta a que un cambio tan importante en el sistema de selección universitaria debió haber sido evaluado profundamente en forma piloto, antes de pasar a

ser el único sistema de selección universitaria nacional. Por ejemplo, en Estados Unidos, el proceso de selección universitaria de pregrado se basa en el SAT y el ACT, principalmente, y el de postgrado en el GRE (Graduate Record Examination), y cuando estas pruebas sufrieron modificaciones, los cambios fueron ampliamente evaluados antes de entrar a sustituir al antiguo sistema de evaluación (Gallagher, Bridgeman y Cahalan, 2000). De igual forma, se critica la poca transparencia con que se manejan los resultados de las pruebas. En el extranjero, ante cambios tan relevantes en la selección universitaria, predomina un carácter participativo en los estudios de validez de los instrumentos, en donde la mayor parte de las universidades colabora abiertamente en la entrega de datos (Burton y Wang, 2005), situación que contrasta con el celo con que se aborda el tema en Chile principalmente por parte del DEMRE. Al respecto, el 11 de julio del 2007 estudiantes y docentes de la Pontificia Universidad Católica y la Fundación Preacceso, interpusieron una demanda contra la Universidad de Chile por su negativa de dar a conocer la información respecto a la evaluación de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) realizada por el Educational Testing Service (ETS) (Sánchez, 2007).

Un segundo grupo de críticas existentes respecto del sistema de selección universitaria basado en la PSU apunta a su inequidad. Aún cuando el Comité Técnico Asesor del Consejo de Rectores ha eludido este aspecto, y ha enfatizado en la validez predictiva del nuevo sistema, el mismo Rector de la Universidad de Chile en el año 2005, Luis Riveros, sostuvo que los resultados de la PSU comprueban la persistencia de tres fuentes de inequidad: la brecha entre colegios públicos y privados; la brecha entre las regiones y la Región Metropolitana; y, por último, la brecha que se refleja en los resultados por niveles de ingresos de las familias (Riveros, 2005). Estas afirmaciones han sido corroboradas por los resultados de los procesos de admisión posteriores, donde lamentablemente no sólo se ha evidenciado la continuidad de estas brechas, sino también su crecimiento en perjuicio de los postulantes provenientes de los sectores de educación municipal y subvencionada, de regiones y de los niveles socioeconómicos más bajos. A modo de ejemplo, Koljatic y Silva (2006) señalan que, del total de sus alumnos en el pasado, la Universidad de Chile presentaba cerca de un 35% de nivel socioeconómico bajo, en cambio hoy dicho grupo no alcanza al 20%, con tendencia a seguir disminuyendo. De igual forma un estudio del Instituto Libertad y Desarrollo (2007) concluye que no sólo se ha aumentado la brecha social con el cambio de la PAA a la PSU, sino que en la aplicación de esta última también ha habido un agravamiento de las diferencias sociales. El estudio señala que un alumno de liceo municipalizado tenía en el 2004, cuando se aplicó por segunda vez la PSU, un 60% de posibilidades de obtener 450 puntos en la evaluación, y en el 2007 sus posibilidades disminuyeron a 58%. En cambio, un estudiante

de colegio particular tenía en el 2004 un 90% de posibilidades de sacar más de 450 puntos, y hoy sus posibilidades aumentan a un 94%. Estos antecedentes reflejan la alta inequidad del sistema, porque no existen argumentos que permitan pensar que las potencialidades se reparten de manera menos generosa en los sectores económicamente menos favorecidos.

De esta forma, la PSU no sólo no cumplió con uno de los objetivos de su creación, disminuir la inequidad en el ingreso a la educación superior, sino que agravó las diferencias sociales existentes. La ineficiencia del nuevo sistema de selección presenta problemas de ingreso o exclusión a los planteles de educación superior tradicional y conlleva otro tipo de daños, entre ellos una carga académica y psicológica abrumadora para los estudiantes de enseñanza media, quienes se sienten desesperanzados respecto a sus oportunidades de ingreso a la educación superior, cursan una educación media con un fuerte sesgo, orientada en muchos casos a enseñar lo que la prueba va a medir y que incluso desarrolla cursos *preuniversitarios* dentro de sus aulas. De igual forma, se afecta la calidad de vida de aquellas familias que, aún con pocos recursos, muchas de ellas deciden asignar parte de su presupuesto a cursos preuniversitarios para sus hijos, puesto que visualizan en ello la única estrategia para compensar la inequidad en la educación de la que han sido víctimas, entre otros aspectos.

Por los antecedentes señalados, es posible concluir que se hace necesario continuar con la investigación evaluativa del actual sistema de selección universitaria basado en la PSU, en lo posible por investigadores externos que puedan mantener la objetividad en el análisis (Libertad y Desarrollo, 2007), y puedan contribuir al mejoramiento y validación del sistema desde una mirada neutra, que tenga como norte no sólo el valor predictivo de las pruebas, sino también la equidad del acceso a la educación superior (Beyer y Le Foulon, 2002; UNESCO, 2008).

Además, también resulta necesario desarrollar investigaciones que consideren otros indicadores académicos, hasta ahora eludidos por el actual sistema de selección universitaria.

Al respecto, a nivel internacional, la deserción universitaria es un fenómeno relevante a la hora de evaluar la educación superior. En Chile, la deserción alcanza un valor del 30% en los primeros dos años (Consejo Superior de Educación, 2007). Este fenómeno significa un costo social importante no sólo para la persona que, habiendo ingresado a la universidad, trunca su formación superior, sino también para aquellos jóvenes que vieron impedidas sus posibilidades de ingreso a la carrera deseada porque otros postulantes,

posteriormente ‘desertores’, ocuparon las vacantes que podrían haber estado disponibles para ellos. Siguiendo con lo anterior, un factor que puede afectar la deserción universitaria es la desorientación vocacional, pudiendo ser relevante incorporar instrumentos que evalúen dicha variable antes del ingreso a una determinada carrera.

Por otra parte, otro indicador importante del éxito de la educación superior es la tasa de titulación, tema que también ha sido eludido por el actual sistema de selección universitaria basado en la PSU. Por lo anterior, y con el fin de mejorar el sistema de selección universitaria, sería importante investigar los factores asociados a esta baja titulación e incorporarlos en un nuevo sistema de selección universitaria.

EXPERIENCIAS EXTRANJERAS INNOVADORAS EN LA SELECCIÓN DE ALUMNOS PARA LAS UNIVERSIDADES

A nivel internacional, la mayoría de los países coincide en la importancia de la selección de los postulantes a las universidades, pero utilizan variadas herramientas y procedimientos para ello, siendo las pruebas de admisión sólo una de las estrategias.

Cabe señalar que las experiencias que a continuación se incluyen, no siempre incorporan elementos novedosos, sino prácticas antiguas de selección universitaria, pero las actualizan para que se ajusten a los objetivos que el sistema de educación superior persigue hoy.

- En **Inglaterra** y **Dinamarca** el proceso de selección universitaria se ha realizado exclusivamente sobre la base de los antecedentes escolares de los postulantes, ya sea el rendimiento académico, las cartas de recomendación, los antecedentes de conducta y evaluaciones de orientación, entre otros (Morales y Barrera, 2005).
- En **Francia, Alemania, España** y **Corea del Sur**, la entrevista personal constituye una parte fundamental del sistema de selección para la educación superior, la cual complementan con pruebas de conocimientos (Morales y Barrera, 2005).
- En **Argentina**, la Constitución habilita a cada universidad para que establezca el sistema de selección de sus alumnos. De esta forma hay heterogeneidad de métodos; algunas universidades seleccionan a sus alumnos a partir de sus resultados en un curso de aprestamiento que se

dicta por los establecimientos de educación superior, mientras en otras universidades se exigen certificados médicos, cartas de recomendación, o simplemente un buen rendimiento en enseñanza media (weblog.educ.ar). A su vez, hay instituciones que no establecen mayores requerimientos aparte de postular e inscribirse en la carrera deseada dentro de plazos establecidos (Araya, 1995; Ennis y Porto, 2001).

- En **Estados Unidos**, el sistema de selección universitaria se basa en instrumentos muy similares a la PSU: el SAT (Scholastic Assessment Test) y el ACT (American College Testing); no obstante, los alumnos se presentan bajo condiciones distintas a la de los postulantes chilenos. A modo de ejemplo, los estudiantes estadounidenses, antes de rendir la prueba estandarizada de ingreso a la universidad, han desarrollado a lo menos dos ensayos nacionales (PSAT-Preliminary Scholastic Assessment Test) que tienen la particularidad de realizarse en las mismas aulas y con igual presión que el SAT, pero en segundo y tercer año de formación secundaria. Estas aplicaciones estandarizadas preliminares, permiten a los postulantes enmendar errores tempranamente, evaluar su rendimiento, su colegio, y definir parámetros válidos para continuar su preparación para la universidad. Además, las pruebas SAT y ACT en Estados Unidos se aplican dos veces al año, por lo cual los alumnos se presentan con menos ansiedad, conociendo de antemano que tienen una segunda oportunidad de evaluación e ingreso universitario cercana en el tiempo (Maldonado, 2008). Por otro lado, al haber dos pruebas estandarizadas en el país, las universidades tienen la opción de elegir cuál de éstas se ajusta más a los requerimientos para cursar las distintas carreras (Burton y Wang, 2005). Finalmente, la mayoría de las universidades estadounidenses exige, además de rendir alguna de estas dos pruebas estandarizadas, rendir una prueba complementaria específica para la carrera a la que postula (Burton y Ramist, 2001; Chastain, 2004).
- En **Venezuela**, a partir de este año se aplicará un nuevo sistema de selección de alumnos para las universidades, el cual pretende democratizar el ingreso a la universidad, y con ello lograr equidad de oportunidades para los alumnos. El nuevo sistema incorpora la evaluación de la vocación profesional y las competencias del postulante. Además, se está estudiando la posibilidad de aplicar también una prueba de conocimiento, pero no con fines selectivos, sino a fin de recomendar a los postulantes que no cumplen con los requerimientos teóricos, el desarrollo de un curso introductorio (Castejón, 2007; González, 2008).

INICIATIVAS NACIONALES DE INNOVACIÓN EN EL SISTEMA DE SELECCIÓN UNIVERSITARIA

En nuestro país, si bien todas las universidades que participan en el Consejo de Rectores se acogen al actual Sistema de Selección Universitaria basado en la PSU, se puede señalar por lo menos tres planteles que han desarrollado procedimientos innovadores de selección universitaria alternativos. Estos planteles son la Universidad de Chile, la Universidad Técnica Federico Santa María y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, cuyos programas se describen a continuación.

La Universidad de Chile mantiene una vía de admisión especial para los alumnos de los cuatro primeros quintiles de ingreso, que hayan obtenido un rendimiento superior al 95% de su curso en enseñanza media. Este canal de ingreso se fundamenta en estudios que ha desarrollado la universidad que concluyen que el mejor predictor del rendimiento académico al primer año de universidad, de alumnos provenientes de Establecimientos Municipalizados, lo constituye el haber obtenido en la Enseñanza Media un rendimiento superior al 95% de los alumnos (www.fech.cl, www.universia.cl).

La Universidad Técnica Federico Santa María a partir del 2004 puso en marcha un Programa Preliminar de Ingeniería (PPI), el que tiene un número limitado de vacantes y que apunta a facilitar la transición de los alumnos desde la enseñanza media a la enseñanza superior. El programa permite que alumnos con rendimiento destacado en la enseñanza media, interesados en ingresar a una carrera de ingeniería en la universidad, puedan cursar asignaturas de primer año de la carrera mientras todavía cursan cuarto medio. Si la o las asignaturas son aprobadas y además el alumno, cuando le corresponda rendir la PSU, obtiene más de 500 puntos, tiene la oportunidad de postular a una de las vacantes en cualquiera de los programas de ingeniería que dicta la universidad y convalidar la o las asignaturas previamente aprobadas (Ulloa, 2008).

La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso ha implementado desde el año 2003 un programa denominado Jóvenes Líderes. Este programa propone tres vías alternativas de ingreso, todas las cuales exigen como requisito que el postulante haya obtenido un puntaje PSU superior a 500 puntos. Una de las vías permite el ingreso especial a los alumnos que tengan un rendimiento sobresaliente en Lenguaje, Historia, Ciencias Sociales, Filosofía, Biología y/o Matemáticas en la Enseñanza Media (sobre 6,7, en alguna de las áreas). La segunda vía de ingreso es para aquellos postulantes que hayan rendido previamente pruebas oficiales de ingreso universitario de otros países. La

tercera vía de ingreso es para los postulantes que acrediten altas características de liderazgo o emprendimiento y que además tengan un rendimiento en enseñanza media superior a 6,0. Este programa, aparte de ampliar el sistema de selección universitario, entrega oportunidades de mayor equidad para el ingreso (Ulloa, 2008).

Finalmente, cabe la posibilidad que prontamente la Pontificia Universidad Católica de Chile incorpore vías alternativas e innovadoras de ingreso a sus carreras, encontrándose en la actualidad estudiando la forma de privilegiar el ingreso a alumnos que muestren altas habilidades sociales y emocionales, o que estén demostrando ser un aporte significativo en sus comunidades. No obstante, todavía no se tienen mayores antecedentes de la propuesta.

REFLEXIONES FINALES

De acuerdo a toda la información vertida en este artículo, sobretodo a las evaluaciones formales que se han desarrollado del actual sistema de selección universitaria basado en la PSU, resulta evidente la necesidad de realizar más investigación sobre éste.

Al respecto, una de las primeras consideraciones debe ser que el Comité Técnico Asesor sea un ente independiente, pues actualmente lo conforman, entre otros, los mismos responsables de la creación de la PSU. Se sugiere que la investigación en el tema se desarrolle no sólo por parte de ellos, sino también por parte de externos especializados, que aborden el fenómeno con mayor neutralidad y total transparencia (Koljatik y Silva, 2006).

Además, tomando en cuenta que cuando se propuso cambiar la PAA, no estaba en tela de juicio su calidad predictiva sino su equidad, un estudio que valide el actual sistema de selección universitaria basado en la PSU, más que evaluar su validez predictiva, debiese corroborar si predice el rendimiento universitario sin aumentar la brecha de desigualdad en el acceso entre los postulantes provenientes de los distintos tipos de educación, en especial la educación municipal y privada (Koljatik y Silva, 2006).

Sin embargo, las conclusiones antes señaladas sólo responden al análisis crítico que surge desde el enfoque positivista de la evaluación para la selección universitaria, el de la evaluación objetiva de los aprendizajes, siendo posible desarrollar análisis desde otros marcos de referencia.

En este sentido, cabe cuestionar que los conocimientos en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciencias Sociales, evaluados en una prueba de selección múltiple, aplicada en un promedio de dos horas, se constituyan en las condiciones necesarias para cursar la educación superior o quedar fuera de ella (Vergara, 2007). Al respecto, a nivel mundial existe consenso en que los conocimientos no aseguran el éxito académico y mucho menos laboral de las personas, y se ha puesto el énfasis en que las habilidades y/o competencias son mejores predictores y facilitadores del desempeño exitoso. Siguiendo dicha tendencia, quizá un sistema de selección universitaria eficaz se deba orientar a evaluar qué habilidades y/o competencias, de carácter técnico, teórico, interpersonal y/o emocional, facilitan el éxito en las distintas carreras y profesiones y, posteriormente, basado en ello, evaluar a los postulantes a las universidades.

Por otro lado, es posible poner en tela de juicio que el rendimiento académico del primer año, e incluso el rendimiento académico total de la carrera, se constituya en el 'factor deseable' para el proceso de selección universitaria. En este punto, quiero agregar otros tres factores, a mi parecer más válidos que el rendimiento académico del primer año, que pudiesen orientar un nuevo sistema de selección universitaria:

- Desde el punto de vista de la eficiencia del sistema, el índice de deserción pudiese ser un mejor indicador para centrar el proceso de selección universitaria, ya que cada año deserta más del 30% de los alumnos de pregrado, generando pérdidas económicas gigantescas para las familias, las universidades y el Estado. Considerando que los estudios apuntan a que la principal causa de la deserción es la desorientación vocacional, un buen sistema de selección universitaria debiese incorporar elementos que evalúen la información que tiene el postulante de una determinada carrera y su motivación para cursarla y posteriormente trabajar en ella, pudiendo de esa manera disminuir los actuales altos índices de deserción en nuestras universidades. En este sentido se pueden rescatar las experiencias de otros países que aplican entrevistas personales o test vocacionales para la admisión universitaria.
- Desde el punto de vista de la proyección laboral, un sistema de selección universitaria podría orientarse a discriminar cuáles son los alumnos que se desempeñarán exitosamente en una determinada profesión (Penagos, 2007). Existen estadísticas que revelan que muchos profesionales, terminada su formación universitaria, no ejercen su carrera, sino buscan desempeñarse en otras áreas. Algunos simplifican esta situación explicándola como cesantía o saturación del campo laboral, sin embargo, la realidad es más compleja

siendo distintos los motivos que llevan a un egresado a buscar trabajo en otro campo, entre ellos las bajas proyecciones económicas de una carrera, el haber cursado una carrera sin el conocimiento adecuado de sus características personales ni de las asignaturas de la carrera, el sentido de incompetencia sobre el propio desempeño, un bajo rendimiento en la profesión que le lleve a reiterados despidos y cambios laborales, y la ausencia de habilidades transversales para la empleabilidad, lo que dificulta su inserción en el campo laboral. Independiente de las causas de esta situación, finalmente un número significativo de estudiantes universitarios, de alguna forma pierden parte de sus años dedicando energías a estudiar conceptos y desarrollar competencias que quizá nunca aplicarán, y posteriormente deben seguir invirtiendo recursos personales y materiales para adaptarse a nuevas condiciones de trabajo, y adquirir conocimientos ya sea de manera formal o informal, que les permitan ejercer en el mercado laboral, retrasando o quizá impidiendo su inserción laboral y desarrollo profesional. Además, esta situación genera un costo secundario, puesto que cientos o miles de jóvenes, tal vez con mayores competencias y motivación, vieron frustradas sus esperanzas de desarrollo profesional, al ser excluidos en el sistema de selección universitaria por haber entregado las vacantes a jóvenes menos preparados o motivados para el ejercicio en las profesiones. Para resolver la situación antes planteada, el sistema de selección universitaria pudiese incorporar, además de la evaluación vocacional, el análisis de la personalidad y competencias de los postulantes, pero para ello debe definir de antemano cuáles son las que se requieren en el desempeño de una determinada profesión.

- Finalmente, desde el punto de vista de la calidad de vida, un buen eje para centrar el sistema de selección universitaria pudiese ser el nivel de satisfacción final con la carrera y la profesión. El que un alumno que dedicó años de su vida y recursos económicos importantes para su formación académica, termine ejerciendo con satisfacción la carrera que estudió, podría ser el mejor resultado que busque discriminar un sistema de selección universitaria, porque asegura no sólo el retorno de la inversión, sino la satisfacción del egresado y de su familia, con el correspondiente impacto positivo para la sociedad.

En síntesis, el actual Sistema de Selección Universitaria no ha respondido a sus objetivos de creación: mejorar la calidad de la educación y disminuir la brecha social en la admisión universitaria. El sistema tampoco ha permitido disminuir la deserción universitaria, ni mejorar las tasas de titulación en las carreras, indicadores que han sido ignorados en el actual sistema de selección, pero que tienen un impacto significativo en el desarrollo de las personas y

del país. Asimismo, el actual sistema de selección elude la evaluación vocacional, de personalidad y de competencias, factores que podrían asegurar la formación de profesionales motivados y competentes en sus áreas de desempeño, y no sólo alumnos de buen rendimiento universitario, foco del actual sistema de evaluación.

Por lo anterior, en la actualidad el sistema de selección universitaria no requiere simples modificaciones de formato o contenidos, como ocurrió con el cambio de la PAA a la PSU, sino innovaciones profundas, que aseguren una educación de alta calidad, un acceso igualitario a todos y todas a la educación superior, y una real oportunidad de progreso a partir de la educación. El desarrollo humano y económico sustentable requiere un sistema educacional integrado, de alta calidad que otorgue similares oportunidades a todos los chilenos, pero que además contribuya efectivamente en la selección de postulantes que puedan en el futuro desempeñarse de manera exitosa y motivada en la profesión escogida. Una sociedad va a ser más plena y productiva cuando las personas se desempeñen en la actividad que más les motiva y que se ajusta a sus talentos y potencialidades. Lamentablemente la PSU no ha mostrado discriminar entre dichos factores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aravena, R., G. Del Pino & E. San Martín, 2003** Capacidad predictiva de la PAA. En: *Perspectivas*, 6, pp. 203–217.
- Araya, C., 1995** Historia de América en perspectiva latinoamericana. EUNED, San José de Costa Rica. (Disponible en: <http://books.google.cl>).
- Beber, H., 2004** Reflexiones preliminares sobre la prueba de selección a la universidad. En: *Puntos de referencia*, 274. (Disponible en: www.cep.cl).
- Beyer, H. y C. Le Foulon, 2002** Equidad en las Pruebas de Selección a la Universidad. *Centro de Estudios Públicos*, 85. (Disponible en: www.cepchile.cl).
- Boldt, R., 1986** Generalization of GRE Test validity across departments. En: *GRE Board Professional Report*, 82.

- Burton, N. y M. Wang, 2005** Predicting Long-Term Success in graduate school: a collaborative validity study. En: *GRE Board Research Report*, 99.
- Burton, N. y L. Ramist, 2001** Predicting success in college: SAT studies of classes graduating since 1980. En: *College Entrance Examination Board, College Board Research Report*, 2.
- Castejón, A., 2007** *Sistema de ingreso a la universidad se basará en la vocación del estudiante*. (Disponible en: www.guia.com.ve/noticias/dia, tomado del 07 de agosto de 2007).
- Chastain, E., 2004** *El nuevo SAT*. Spark Publishing, Nueva York.
- Díaz, L. y C. Toloza, 2007** Los indicadores de selección para el ingreso a la universidad y su valor para estimar el rendimiento académico en el primer semestre. En: *CIMEL*, 12 (2).
- Donoso, G. y P. Contreras, 2006** *Estudio de la Confiabilidad de las pruebas de Selección universitaria*. Unidad de Estudios e Investigación, Departamento de Evaluación, Medición y registro educacional DEMRE, Santiago.
- Ennis, H. y A. Porto, 2001** *Igualdad de oportunidades e ingreso a la universidad pública en la Argentina*. (Disponible en: www.depeco.econo.unlp.edu.ar).
- Gallagher, A., B. Bridgeman & C. Cahalan, 2000** The effect of computer-based tests on racial/ethnic, gender, and language groups. En: *GRE Board Professional Report*, 96-21P. Education Testing Service. Princeton, New Jersey.
- González, J., 2008** *Situación actual del sistema de ingreso a la universidad venezolana*. (Disponible en: www.educaweb.com).

- Koljatic, M. y M. Silva, 2006** Validación de la PSU: Comentarios al “Estudio acerca de la validez predictiva de los factores de selección a las universidades del Consejo de Rectores”. En: *Estudios públicos*, 104, pp. 331-346.
- Libertad y Desarrollo, 2007** PSU: Llegó la hora de evaluarse. En: *Revista Temas Públicos* 852.
- Maldonado, R., 2008** Sistema de ingreso universitario en Estados Unidos. En: *La Prensa, el Diario de Maule*. Tomado de www.diariolaprensa.cl.
- Manzi, J., D. Bravo, G. Del Pino, G. Donoso, M. Martínez, & R. Pizarro, 2006** *Estudio acerca de la validez predictiva de los factores de selección a las universidades del Consejo de Rectores*. Comité Técnico Asesor del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. (Disponible en: www.cruch.cl, consultado el 30 de abril de 2007).
- Morales, R. y A. Barrera, 2005** El nuevo sistema de admisión a la Universidad Autónoma del Estado de México: un estudio de caso, 2000 - 2005. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26. (Disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso>).
- Penagos, J., 2007** Los exámenes de ingreso deberían evaluar habilidades para el desarrollo profesional. En: *Boletín Informativo de la Universidad de las Américas*, 35. (Disponible en: www.universia.net.mx).
- Pey, R., 2004** Reforma del Pregrado en la Universidad de Chile: asegurando calidad efectiva. En: *Estado, Gobierno y Gestión Pública: Revista Chilena de Administración Pública*, 2, pp. 179-186.
- Powers, D., 2001** Validity of GRE General Test Scores for admission to Colleges of Veterinary Medicine. En: *GRE Board Report*, 98-09R.

- Riveros, L., 2005** *24 Propuestas sobre Educación para Chile.* Corporación Chile Azul, Santiago. (Disponible en: www.granvalparaiso.cl, publicado el 01 de diciembre de 2005).
- Sánchez, M., 2007** Universidad de Chile enfrenta demanda por negar acceso a informe sobre PSU. (Disponible en www.proacceso.cl/prensa, consultado el 07 de octubre de 2007).
- Ulloa, E., 2008** Nuevos caminos especiales de ingreso a la universidad. En: *Universia, Crónica Chile.* (Disponible en: www.universia.cl).
- UNESCO, 2008** Situación actual y perspectivas: de la educación chilena desde el enfoque de derechos humanos, Volumen I. (Disponible en: www.unesco.cl).
- Vergara, J., 2007** Académicos piden cambios en PSU. *Diario La Nación.* (Disponible en: www.lanacion.cl).
- www.cruch.cl** Consultado: 30, 31 de mayo de 2007.
- weblog.educ.ar** Consultado el 30 de mayo, 2007.

CONVIVENCIA ESCOLAR: DISÍMILES CONSTRUCCIONES SIMBÓLICAS EN OPOSICIÓN

LIVING TOGETHER AT SCHOOL:
DISSIMILAR SYMBOLIC CONSTRUCTIONS IN OPPOSITION

Mónica Llaña Mena
Especialista en Metodología de Investigación
Universidad de Chile
Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago
mlana@uchile.cl

Recibido: 30 de agosto de 2010

Aceptado: 21 de octubre de 2010

Resumen: La convivencia escolar constituye un tema de incalculable trascendencia para la formación de las nuevas generaciones en sociedades democráticas. El desenmascaramiento de un constructo complejo constituye un desafío para poder diseñar estrategias que permitan superar los profundos quiebres que se observan en la escuela contemporánea. Desde allí este artículo intenta llevar a cabo un análisis que conecte las profundas transformaciones socioculturales con su impacto en las formas de vida en los espacios escolares para así entregar antecedentes que apoyen la generación de estrategias que reviertan situaciones de transgresión que desafían el logro formador de la educación en contextos de un mundo globalizado.

Palabras clave: Sana convivencia escolar, interacción social, espacio escolar, conflictos, formación humana integral, globalización, normas.

Abstract: Living together at school is of crucial importance for the formation of new generations in democratic societies. Unveiling a complex construct constitutes a challenge for the design of strategies to overcome the profound breaks observed at the contemporary school. From this approach this article presents an analysis that connects the deep sociocultural transformations and their impact on lifestyles in school areas, so as to provide information that may be the basis for the generation of strategies to reverse situations of transgression that challenge the formative goal of education in contexts greatly affected by a globalized world.

Key words: Living together positively at school, social interaction, school area, conflicts, integral human formation, globalization, norms.

INTRODUCCIÓN

El acceso al conocimiento oculto de un constructo complejo de carácter pedagógico social, cultural y político, la convivencia escolar, constituye un tema de especial relevancia en la educación formal contemporánea. Se trata de un fenómeno cuyos ejes articulares son la existencia de conflictos, estrategias, transgresiones, negociaciones de significados opuestos, que la estructuran, y cuya materialización en las acciones cotidianas de las instituciones educativas, posee una carga ideológica, simbólica, imposible de soslayar.

Hasta ahora el sistema educativo se ha mostrado incapaz para formar en principios de sana convivencia, por el contrario, es evidente un creciente deterioro que se manifiesta en expresiones de violencia, discriminaciones y múltiples transgresiones.

Desde la óptica de las relaciones interpersonales que la sostienen, subyacen procesos interactivos que involucran a todos los estamentos con fuerte incidencia en el ámbito pedagógico, puesto que una *sana convivencia* sustentaría la generación de habilidades múltiples, como tolerancia, respeto a las diferencias y también conciencia de que los conflictos, inevitables en la acción humana, deberían constituir un desafío para el ejercicio democrático de consensuar metas de convivencia sana en los espacios escolares.

Desde una perspectiva de formación ciudadana integral, es fundamental develar las múltiples interpretaciones pre-científicas de esa realidad, que se apoyan en el marco de la aprehensión de una realidad incuestionable, propia del espacio escolar, en el cual las normas de convivencia inscritas en manuales y/o reglamentos, inevitablemente adquieren sentido y significado para profesores y estudiantes. De esta manera, en ese espacio, planes y programas de estudio, procesos interactivos, relaciones humanas articuladas por el lenguaje natural, constituyen una totalidad enmarcada en un conocimiento común que posee el carácter de orden natural e irreversible.

Las formas de convivencia, como ha sido señalado, son fruto de procesos interactivos entre personas, y los significados se construyen en el contexto de esas interacciones implicando un proceso interpretativo que realizan diferencialmente todos los actores involucrados, que son sujetos activos y conocedores del ámbito a través de sus experiencias en las instituciones educativas.

Tanto profesores como estudiantes poseen la capacidad de racionalización, de generar rutinas para manejar eficazmente la vida social en la escuela. Se

implican en todo tipo de prácticas: control del tiempo, uso de espacios, reglamentos, estrategias diversas para enfrentar situaciones presentes, acciones que producen y reproducen la vida escolar y en las cuales se expresan como actores (Giddens, 2003).

CONVIVENCIA ESCOLAR: UN ENTRAMADO COMPLEJO

El mundo institucional escolar es una producción humana. El sistema normativo que regula las formas de convivencia es parte de esa actividad humana objetivada y no puede experimentarse como algo distinto de un producto humano (Berger y Luckman, 1967).

En ese mundo, profesores y estudiantes son actores estratégicos que regulan reflexivamente las condiciones de una reproducción del sistema. Como actores estratégicos construyen esquemas de comprensión respecto a la escuela, al sentido de la formación recibida, generan expectativas, aceptan o resisten a los sistemas normativos.

Es así como, a partir de su experiencia, profesores al igual que estudiantes otorgan sentido a una urdimbre compleja, a las relaciones interpersonales, normas y valores implícitos, expectativas, y a las exigencias de la institución escolar. Se generan en ellos representaciones del ámbito institucional que se adueñan de las subjetividades y orientan sus acciones prácticas y cotidianas.

Tanto la experiencia acumulada como la participación en sistemas de interacción, permiten que estos actores elaboren esquemas de referencia en que sitúan a los otros a partir de su posición. Realizan también definiciones de todos los elementos significativos para ellos que tipificarán de acuerdo a sus interpretaciones.

De este modo, las estructuras objetivas de la escuela forman la base para las representaciones que construyen estos actores, que son disímiles ya que existen constricciones estructurales (normas consideradas obsoletas, reglamentos caducos) que influyen en las interacciones y son la base para las representaciones construidas. A manera de ejemplo, expresiones como: “aquí se arman peleas”, “se aburren, molestan”, “alumnos insolentes”, “hay caluines”, “zapatean las puertas y hacen escándalos”, “salas feas, vidrios rotos, patios pequeños”, “si me molestan, molesto, así lo pago yo”, constituyen representaciones que permiten aproximarse a la comprensión de tensiones, conflictos y al desencadenamiento de situaciones de violencia cada vez más

recurrentes en el espacio institucional escuela percibido como cada vez más rígido desde la perspectiva de los estudiantes.

Las representaciones así construidas dividen a los actores, que se encuentran implicados en una relación que perciben los somete. Si pensamos que las relaciones profesores-alumnos son asimétricas y estables en el tiempo escolar, se puede inferir que existe un quiebre profundo entre los roles institucionalmente prescritos y en interacción permanente.

Se insertan así, en el mundo simbólico de la escuela, representaciones que implican configuraciones congeladas, en las cuales se ocultarían, a nuestro juicio, múltiples nudos de tensión. Envueltas en una cierta estructura interna, generadora de una especie de condensación de significados, se detectan valoraciones negativas que podrían sintetizarse en conflictos, desorden, cierre de expectativas y problemas de convivencia asociados a la propia concepción de qué significa convivir en esos espacios.

Por consiguiente, es importante que los sistemas educativos reflexionen acerca de las normas de convivencia construidas, interiorizadas y reproducidas por estos actores y cuyo sentido aparece enmarcado y oculto en el ámbito del sentido común.

Desde una perspectiva complementaria, la acción social en la escuela constituiría, como lo señala Giddens (2003), una respuesta activa a situaciones definidas estructuralmente y que, a su vez, tienen consecuencias en esa misma estructura. La acción que se observa en los actores –directivos, profesores, alumnos– socialmente situados, constituye un constante ir y venir entre lo individual y lo social, en una dialéctica entre lo micro y lo macro que provoca al sistema educativo a reconocer la necesidad de reflexionar sobre las personas como individuos y también pensar en ellas como sociedades (Elias, 1978).

Si se acepta además el supuesto de que la escuela presenta algunas características de “institución total” (Goffman, 2004), en tanto genera sentidos totalizadores para sus miembros y muestra definiciones claras de los límites entre lo externo e interno, la convivencia debería interpretarse también en relación con la estructura jerárquica y piramidal del sistema escolar, por sus espacios definidos de acciones y poder.

Importa destacar, además, que el sentido conferido a la situación vivida en la escuela por todos los actores involucrados, se ubica en un contexto histórico social determinado y que es inevitable alcanzar una perspectiva globalizada de estos fenómenos a los que estudiantes, profesores, personal

de apoyo pedagógico y apoderados confieren no sólo sentido sino que a partir de allí orientan sus acciones.

La sociedad globalizada es inestable, las relaciones sociales se despegan de sus contextos físicos y se enmarcan cada vez más en intercambios simbólicos y virtuales. Aunque éste es un contexto que compartimos todos, son las nuevas generaciones quienes se socializan más rápidamente en esa realidad y, por constituir para ellos el mundo conocido, se experimenta, a diferencia de lo que sucede en las generaciones mayores, como una realidad dada y en algún sentido concebida como parte del orden natural de las cosas (Schütz, 1974). Los procesos socializadores en estos inéditos contextos muestran las dicotomías entre las redes de bienes de consumo y tecnologías versus valores, expresiones culturales tradicionales versus ofertas ilimitadas de tecnologías de consumo.

Los procesos globalizadores que experimentan las sociedades contemporáneas han generado una transformación en el rol y sentido socializador de las instituciones tradicionales, escuela, iglesia, familia. El desafío que plantean estos procesos, es conducir al desenmascaramiento de las características de los nuevos espacios sociales y simbólicos en que se están socializando las nuevas generaciones, y el tipo de significaciones que se ponen en competencia en una sociedad que tiene cada vez más como principal eje de articulación el mercado y el consumo.

Son estos inéditos contextos en los que las nuevas generaciones producen sus prácticas, las perciben y evalúan, en medio de una red de relaciones entre las posiciones objetivas existentes en la sociedad, y que los enfrenta a un sistema educativo en el cual participan, que posee lógica específica –actualmente un tipo de mercado competitivo– en el que se emplean y despliegan varios tipos de capital: económico, cultural, social y simbólico. Lógica que proyecta una rigidez estructural en todo el sistema y que ellos resienten.

El rol socializador de una familia, por ejemplo, que está sometida a cambios estructurales, se ha debilitado y las personas viven experiencias que no se coordinan entre sí, ni se unifican en un principio que actúe como referente integrador. La escuela, los pares, los medios de comunicación masivos y la propia familia, transmiten discursos muchas veces en oposición que inciden en los déficit de integración que presentan las identidades juveniles contemporáneas.

La socialización en contextos históricos previos, posibilitaba un tipo de constitución identitaria, en cierto sentido más rígida, en tiempos y espacios definidos, que se reconocía y articulaba en los significados de las memorias históricas, familiares y sociales; en su lugar, la televisión y la comunicación vía Internet unen tiempo y espacio, difunden y muestran un pool de tradiciones, normas y valores culturales, desterritorializados y en tiempo real, que de alguna forma permean de manera permanente las identidades (Martín-Barbero, 1999).

En otras palabras, tradicionalmente existía una simetría entre las normas, los valores externos al individuo y su apropiación subjetiva e individual, a través de mediadores que eran fundamentalmente personas adultas que ejercían roles tradicionales en la institución familiar o escolar. Esas simetrías hoy se encuentran en tensión, ampliándose en progresión casi infinita. En este sentido, emerge una multiplicidad de particularidades que afectan y compiten en la constitución de las identidades en su devenir biográfico. De esta forma, en la conformación de identidades, los individuos se convierten en seres de deseo (Lipovetsky, 2000), por tanto inacabados, en permanente devenir. Formas de estar en el mundo que para las generaciones más jóvenes se naturalizan (por cuanto es el universo social en el que han nacido y crecido) y, en cambio, para las generaciones mayores es fuente de gran desconcierto.

Los jóvenes se socializan, en estos nuevos escenarios, enfrentando las incertidumbres, deambulando y constituyéndose entre diferentes referentes culturales, centrados en el presente, adoptando conductas transgresoras, conformistas o de marginación según sus experiencias, su entorno vital y social. Movidos por lógicas heterogéneas, competir para ganar sólo yo y no el otro, ser alguien en la sociedad, disfrutar al máximo de la vida marginándose sin formular un proyecto de vida, acumulando energías para proyectos futuros, entre otras posibles lógicas que enmarcarían las redes de los complejos capitales simbólicos disponibles en un mundo globalizado.

Para abordar la convivencia de manera integral, no es posible dejar de mencionar que muchos jóvenes estudiantes viven una situación de seria vulnerabilidad, ante la imposibilidad de construir proyectos de vida viables, en un marco de exclusión social.

Las consecuencias de estas transformaciones, que significan un desafío para la educación en sociedades que buscan fortalecer y perfeccionar formas democráticas de convivencia, se expresan de variadas formas en los estudiantes contemporáneos: se aíslan, se marginan, resisten a las normas y transgreden de heterogéneas formas la 'sana convivencia'.

En consecuencia, la educación como sistema, debería asumir que nos encontramos frente a procesos de socialización insertos en sociedades flexibles, centradas en la información, sociedades del conocimiento y del consumo que generan, en procesos interactivos y atractivos, nuevas formas de aprender, construir saberes, entender el tiempo y habitar el (los) espacio(s), real(es) y virtual(es).

Investigaciones realizadas (Llaña y Escudero, 2001), muestran que los principales elementos que caracterizan a los estudiantes contemporáneos y que es preciso considerar para generar una educación democrática, se encuentran en estas nuevas pautas culturales que se proyectan a las problemáticas del sistema escolar, como representaciones conflictivas de dicha realidad, ya que constituyen obstáculos significativos para una educación para la democracia.

Los estudiantes de estas nuevas generaciones visualizan la escuela como un espacio de poder, de directivos y profesores, y desde su propia mirada, como una institución poco democrática. Normas que afectan más bien a los estilos que los unen como grupos etéreos, prohibidas en el espacio escolar y sancionadas rigurosamente, son rechazadas y resistidas con una variabilidad de estrategias que tensionan la convivencia.

Es posible, entonces, que en la escuela se articule el mundo de las diversidades juveniles que hablan su propio lenguaje, inventan códigos sólo para ellos, se vinculan a través de estilos de consumo, se encuentran y desencuentran en el carrete y participan en un universo infinitamente distante del significado mayoritario que le otorgan profesores, directivos y sus propios padres.

Un mundo de significaciones que puede no originar rebeliones, pero sí resistencia expresada en diferentes formas de transgresiones, que los lleva a construir códigos propios y a apartarse de la educación formal. Significaciones y praxis, mediante las cuales se despliegan estrategias, para *manejar* la institucionalidad escolar, utilizándola de manera no prescrita reglamentariamente.

El alumno que utiliza la sala del Centro de Alumnos para realizar actividades personales, que logra tener acceso a las llaves de portería para escapar, o se las arregla para convencer a los paradocentes de dejarlo fumar, está manejando el sistema, intentando hacer valer su independencia ante sus reglas y formalismos.

Puede afirmarse que los y las jóvenes en general poseen un conocimiento cabal de la institución escolar, conocimiento que les lleva a idear formas de manipulación para sus fines, en un escenario precario e impredecible, la escuela.

Respecto a los profesores, actores clave en los procesos de educación formal, su acción profesional es múltiple y agotadora. Diagnósticos sobre la percepción del rol docente y las condiciones de ejercicio laboral indican que muchos profesores dictan clases en varios colegios, hasta tarde en jornadas dobles y a veces triples, en cursos de más de 40 alumnos. Expresan una sensación de agotamiento, falta de tiempo para perfeccionarse y dedicarse plenamente a actividades personales y familiares. Centrados en sus conocimientos, presentan en general un discurso cruzado por conflictos e insatisfacciones.

La pregunta clave en el marco de apoyar formas de convivencia que aseguren climas favorables a la formación plena de las nuevas generaciones, sería develar el significado que tiene ejercer un rol social importante en el ámbito de riesgos y temores múltiples. ¿Qué significa el temor frente a jóvenes que escapan a su control, a pares en quienes no se confía, a directivos que pueden caducar un contrato, a la autoridad que exige responder potencialmente a los cambios?

Difícil ejercicio que se traduce muchas veces en resistencia subterránea, en oposición a iniciativas y transformaciones, en un silencio que es un mensaje de rechazo y desesperanza.

De acuerdo a lo expuesto, una lectura profunda de la cultura escolar, que apunte a entender las experiencias y procesos vinculados con la convivencia escolar, debería incursionar en la intersubjetividad, centro de acciones y resistencias, en las interpretaciones que realizan de sus prácticas, perspectivas, intereses, motivos, ideologías, creencias. En síntesis, construcciones significativas, en relación con su vida cotidiana en la escuela y que se expresan en prácticas recurrentes y en gran medida tensionales.

El penetrar en las construcciones que configuran simbólicamente la convivencia escolar, nos obliga a evitar todo reduccionismo en el análisis de este fenómeno, lo que nos conduce inevitablemente a desarrollar la idea de que nos encontramos ante una totalidad compleja. Básicamente reconociendo que toda visión unidimensional es parcial y pobre. A nuestro juicio, constituye una aproximación necesaria para estudiar un fenómeno humano en su dimensión micro, el individuo, y macro, la humanidad.

Ya que los eventos que configuran la convivencia en los espacios escolares, conforman un tejido complejo: acciones pedagógicas, interacciones múltiples, azares, rituales, determinaciones, en otras palabras, un mundo fenoménico. Y frente a las dificultades para penetrar en ese entramado o juego infinito de inter-retroacciones, sus contradicciones y tensiones, la estrategia es evitar que un pensamiento mutilante nos lleve a acciones mutilantes (Morín, 2000).

Por consiguiente, es importante considerar las consecuencias de una realidad que no sólo afecta profundamente la formación de las nuevas generaciones, sino que a todo un sistema escolar que se ve desbordado por oposiciones y conflictos en su interior.

En síntesis y a partir de lo expuesto, es necesario destacar que las formas de convivencia observadas en la vida escolar, constituyen un eje simbólico en el cual se expresan no sólo experiencias generadas en las prácticas cotidianas sino que también ideas respecto a cómo convivir en la realidad, configurándose verdaderas construcciones de sentido que configuran las acciones en el marco de instituciones jerarquizadas como son las escuelas.

Es fundamental comprender, para la generación de acciones pertinentes, que existe un serio déficit en el logro formativo de las escuelas. El sentido y alcance de los principios formadores aparecen profundamente desdibujados. Cuando la convivencia sana debería ser concebida como un eje central en todo proyecto educativo, se observa que esa centralidad se ha perdido.

A pesar de manuales y reglamentos, no existe una apropiación, por parte de los actores del sistema, del sentido profundo de una sana convivencia. Pese a existir un reconocimiento vicario de su importancia para el orden escolar, no hay una comprensión de su sentido, dimensión clave para la formación integral de las nuevas generaciones en sociedades donde las incertidumbres y las tensiones ya constituyen un escenario extremadamente complejo.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

- Berger, P. y T. Luckmann, 1968 (verificar año)** *La construcción social de la realidad.* Amorrortu, Buenos Aires.
- Elias, N., 1978** *What is Sociology?* Columbia University Press, Nueva York.
- Giddens, A., 2003** *La constitución de la sociedad.* Amorrortu, Buenos Aires
- Goffman, E., 2004** *Internados.* Amorrortu, Buenos Aires.
- Lipovetsky, G., 2000** *La era del vacío.* Editorial Anagrama. Madrid.
- Llaña, M. y E. Escudero, 2001** *Profesores y Alumnos. Radiografía de un desencuentro.* GME Ediciones, Santiago.
- Llaña, M. y E. Escudero, 2003** *Alumnos y profesores: resonancia de un desencuentro.* GME Ediciones, Santiago.
- Llaña, M. y equipo, 2009-2010** Las voces de los actores, profesores alumnos(as), directivos, apoderados(as) de tres Regiones: IV, VIII y Metropolitana. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Martin-Barbero, J., 1999** Las transformaciones del mapa cultural: una visión desde América Latina. En: *Ámbitos*, Nº 2, enero-junio. Sevilla. pp. 7-21. (Disponible en:<http://www.ull.es/publicaciones/latina/aa2000vfe/barbero.html>).
- Morín, E., 2000** *Los siete saberes necesarios para una educación del futuro.* UNESCO.
- Schutz, A., 1974** *El problema de la realidad social.* Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Touraine, A., 2001** *¿Podremos vivir juntos?* Fondo de Cultura Económica, México.

Sección II
HABLANDO DE...



EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA*

EDUCATION AND DEMOCRACY

Ethel Escudero Burrows
Especialista en Metodología de la Investigación
Universidad de Chile
Cap. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago
eescuder@uchile.cl

Recibido: 14 de octubre de 2010

Aceptado: 15 de noviembre de 2010

Resumen: Este artículo incluye extractos del pensamiento del Profesor Vera respecto a una reforma de la educación media nacional; así como un balance retrospectivo sobre lo que fue la Renovación Gradual de la Educación Secundaria iniciada 20 años antes (1945 a 1966).

Palabras clave: Educación, democracia, convivencia, desarrollo.

Abstract: This article includes the position of Professor Vera with respect to educational reforms at secondary level in Chile, as well as a retrospective account on the Gradual Renovation of Secondary Education started twenty year before (1945- 1966).

Keywords: Education, democracy, living together, development.

INTRODUCCIÓN

Sus dos grandes ideas:
"El poder social de una educación crítica;
el valor permanente de la democracia
como forma racional de convivencia humana."
Oscar Vera Lamperein

Se presentan aquí algunos atisbos del pensamiento y tareas que definieron lo que fue personal y profesionalmente un gran educador cuya vida giró en

* *Educación y Democracia* (1985) es una publicación de la sucesión Oscar Vera Lamperein, con 299 páginas, que reúne escritos que aparecieron bajo su nombre en diversas circunstancias de su vida profesional que lo caracterizó como hombre de acción.

torno a una meta, "...la reforma y el desarrollo de la educación nacional y de América Latina, para hacer realidad la democracia".

Su convicción era que el poder social de una educación crítica –capaz de liberar el potencial de cada individuo– consiste en promover y afianzar la democracia como el único régimen de convivencia que ofrece posibilidades reales para el desarrollo individual ^{1/}.

Con la mirada del 2010 podemos penetrar en el pensamiento y enfoque cultural predominantes, al igual que en acciones llevadas a cabo durante el siglo XX, representadas en los escritos de este educador, en busca de coincidencias, diferencias, así como puntos suspensivos e interrogantes que aun están vigentes en la evolución sociocultural y económica del mundo y de nuestro país, y que nos ha llevado a una realidad virtual y modos de vida y convivencia desconocidos entonces, y que hoy han estado produciendo concepciones y modos de vida inarmónicos entre generaciones.

EL PENSAMIENTO DEL EDUCADOR Y ALGUNOS HITOS HISTÓRICOS ^{2/}

Una de las características de la vida cultural de Chile ha sido la intensa preocupación nacional por los problemas de la educación, reflejada a lo largo de más de un siglo y medio, no sólo a través de debates que apasionaron, y alguna vez dividieron a la opinión pública, sino también de realizaciones positivas indiscutibles.

La educación, como un valor en sí misma y como medio de acelerar el desarrollo fue concebida en Chile, y en los demás países latinoamericanos, conforme a la idea de Don Andrés Bello: como un bien cuya distribución eventual a todos debía ser comenzada y dirigida desde la cúspide. Y si bien predominó la tesis selectiva, este autor plantea que aún seguía inspirando, a más de un sector de la opinión, la opción de una educación popular como una alternativa del futuro preconizada por Sarmiento y reforzada desde entonces, por los cambios sociales y económicos.

El poder de influir decisivamente en el sentido de la evolución social, que el optimismo pedagógico atribuye y exige a la labor de la escuela, puede tener alguna eficacia sólo en la medida en que el Estado sea también una escuela, que sea capaz de prever las necesidades colectivas y de someter el esfuerzo coordinado de todos sus mecanismos –uno de los cuales es la educación escolar– a las tendencias de una clara voluntad de resolverlas. Si

los valores morales que enseña la escuela difieren en exceso de los que rigen efectivamente las prácticas del Estado y de la vida colectiva, la escuela se transforma en un sitio de predicaciones estériles, ridículas para el que las ve desmentidas a cada paso en la realidad, y dañosas para el que, a pesar de todo, quiere seguirlas.

OBSERVACIONES SOBRE UNA REFORMA DE LA EDUCACIÓN

El propósito de dichas observaciones fue aportar algunas pocas ideas, en forma precisa y sumaria, relativas a los defectos fundamentales de nuestra educación en esos años.

Se decía en aquel tiempo, que Chile gozaba de prestigio en el continente por el grado de desarrollo de su educación; la experiencia profesional de este educador le permitió confirmarlo. En efecto, diversos países latinoamericanos reconocían a Chile como un guía en este campo y varios de ellos recurrieron a educadores chilenos para asesorías en mejoras a sus sistemas escolares. El profesor Vera encabezó la misión de profesores chilenos a Venezuela a modernizar su sistema educativo (1936 – 1937).

A pesar de los progresos alcanzados y reconocidos en la región, este educador expresa: “la educación en nuestro país dista mucho de responder a las necesidades de la época, del acelerado proceso de cambios sociales y económicos que vivimos” (p 63).

Plantea que hace veinte años, por lo menos, que nuestro sistema educacional no funciona debidamente. Cada cierto tiempo surge el problema de reformarlo; se señalan sus fallas y se muestra la urgencia de tomar medidas que las remedie. Hasta ahora, fuera de la tentativa de 1928, en parte quizás a causa de ella, nada positivo se ha hecho por resolverlo.

Sin embargo, cada año de vigencia de la actual organización de la enseñanza origina graves daños a las generaciones que las sufren y al país. Pero como el sistema, aparentemente, funciona con regularidad y las consecuencias de sus fallas tardan en aflorar o se diluyen fuera del control de la escuela, son pocos los que ven o quieren ver la gravedad de la amenaza.

El actual Liceo, a pesar de su división en dos ciclos –que no corresponden a ninguna realidad evidente– es una escuela preuniversitaria cuya calidad puede juzgarse por la proporción de sus fracasos, así como una escuela media incapaz de cumplir sus finalidades.

Este educador expresa que desearía mostrar que una buena parte de los males de nuestra educación son subsanables, que es urgente encararlos, y que es preciso discutirlos con amplitud y elevación, con objetividad, sin reticencias, sin ningún prejuicio político, sobre todo, sin hacer concesiones a la demagogia que suele obligar a los gobernantes a hacer, a veces, lo que no quisieran, y otras, a no hacer lo que querrían, subordinando la solución de muchos delicados problemas a las presiones de una masa necesitada, pero ignorante, manejada sin visión o sin escrúpulos.

Agrega que quienes no aceptan el conformismo dañino e irresponsable, suelen detenerse ante un prejuicio paralizador: una reforma, se dice, costaría enormes sumas y sería abrumador todo lo que sería preciso hacer, afirmando que ésta no es tarea de un gobierno sino de varios dispuestos a invertir la mayor parte de los recursos de la nación en “aumentar las capacidades de sus habitantes” (p. 34).

Considera que lo que puede hacerse sin gastos excepcionales y casi inmediatamente –después de uno a dos años de estudios previos concebidos en forma cuidadosa y metódica– es reorganizar el sistema educacional formando un cuadro general en el que han de ir tomando su sitio las ulteriores realizaciones que, dotando a la educación nacional de las tendencias, del sentido y del espíritu de los cuales, en gran parte, carece, y multiplicar su eficiencia con una adecuada distribución de los esfuerzos y de los medios disponibles.

Los esfuerzos –en su mayor parte bien inspirados– se han hecho para modificar los programas de estudios, dejando intacta la organización general; sólo acentuaron la tendencia de “nivelar por abajo, acomodándose a la presión de la mayoría incapaz de realizar un esfuerzo eficiente, y aflojándose hasta el extremo de lo tolerable la labor pedagógica y la calidad de la enseñanza” (p. 37).

Una solución que no se funda en estudios serios y amplias discusiones preliminares, será ineficaz si tampoco considera el ritmo de nuestra evolución social, precisando la aspiración, el objetivo y los ideales de nuestra enseñanza, para crear, casi por completo, una escuela media con sus propias finalidades que, en rigor, nunca ha existido entre nosotros. “Deberá considerar el delicado problema de los nuevos e importantísimos factores educativos como la radio difusión, el cine y la prensa, que escapan al control de la escuela” (p. 37).

Debe plantearse ante todo: “¿existe una base sobre la cual fundarse para intentar una reforma del espíritu y del plan general de nuestra enseñanza?”

Quiero decir: ¿una garantía de no exponerse a incurrir en una mera tentativa teórica y desvinculada de los hechos?” (p. 35).

“Estimo que todavía existe esa base indispensable: son los profesores y maestros. Son ellos los que han mantenido hasta aquí, con una apariencia de vitalidad, el edificio de nuestra enseñanza, a pesar de la falta de orientación y de los errores administrativos. Son ellos los que se han esforzado por absorber y paliar los efectos de un sistema caduco, los que han logrado conocerlos sufriendolos en la labor de cada hora, y han procurado atenuar sus consecuencias en los niños. Con un heroísmo ignorado hasta vilipendiado, perseveran en un trabajo en buena parte inútil, y derrochan su esfuerzo para obtener resultados insignificantes, que no está en sus manos mejorar” (p. 35).

No considera extraño que algunos de ellos, vencidos por la esterilidad de la tarea, se refugien en una labor mecánica o escepticismo amargo que consiga hacer tolerable –para ellos y sus estudiantes– un trabajo sin esperanza y sin alegría.

Es indudable que los profesores, ante un propósito efectivo de renovación de la enseñanza, tienen bastante que decir: saben “donde se encuentra el mal” en los innumerables detalles del sistema y han reflexionado sobre soluciones; aporte que considera decisivo en la etapa previa de estudiar el problema en todos sus aspectos, sobre todo, en la realización ulterior de una reforma de cuya necesidad y sentido están íntimamente compenetrados.

Advierte, por otro lado, que existe la tendencia muy marcada en ciertos sectores, a culpar a la educación formal de todos los males del país, especialmente de las fallas de orden moral y cívico, de lo cual había que defenderse. Igual actitud de defensa, plantea, deberá asumirse ante la idea generalizada de que la educación debe orientarse directa e inmediatamente hacia la vida económica, dejando de lado “los conceptos básicos de orientación y selección sin los cuales toda labor de esta índole queda entregada al azar y expuesta a las más peligrosas desviaciones” (p. 38).

Consignamos aquí una serie de interrogantes planteadas por el educador como síntomas de una verdadera crisis del sistema escolar: “Nuestra educación no está reaccionando en forma coordinada ni eficaz a las exigencias de la etapa de desarrollo en que vivimos, ni a la previsión de las nuevas exigencias que ésta traerá consigo en materia educacional” (p. 65).

“¿Es razonable que cada año, alrededor de dos mil jóvenes no estén en condiciones de pasar una prueba, que es la culminación de 12 años de estudios,

y deban sentirse fracasados, con los incalculables efectos que ello supone para su futuro y para el equilibrio de su personalidad?

¿Y la otra mitad, los que no fracasan, pero de los cuales una proporción no desdeñable no encuentra cabida en las escuelas universitarias elegidas, para cuyo ingreso deben someterse a una nueva prueba?

¿Es razonable que millares de niños y niñas de 12 a 13 años, de una edad en que ni su vocación ni sus aptitudes han tenido oportunidad de manifestarse plenamente, por falta de capacidad de los Liceos deban ingresar a escuelas de formación profesional para recibir una formación que dura 5 a 7 años, mucho más de lo que normalmente se requiere para preparar, sobre una buena base de educación general, a los diversos tipos de técnicos de nivel medio que requiere el desarrollo de nuestra economía?

¿Y la actitud alarmante de muchos alumnos para quienes el estudio, el esforzarse por desarrollar sus potencialidades, por enriquecer su mente y prepararse en las mejores condiciones para la carrera de su propia vida, pareciera ser, no responsabilidad inalienable de ellos mismos, sino obligación de sus padres y de sus profesores?

¿Y la situación de los maestros, que desde hace más de diez años han debido recurrir periódicamente a la huelga para obtener un reajuste de sus sueldos y mejores condiciones de trabajo, y ven cada día con mayor desaliento la intromisión de la política de partido en los nombramientos y en las promociones?" (p. 64).

LA RENOVACIÓN GRADUAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: PERSPECTIVA HISTÓRICA Y BALANCE DE SUS APORTACIONES

Nuestros Liceos, organizados sistemáticamente bajo la tuición técnica y administrativa de la Universidad de Chile en 1842, contribuyeron en forma sustantiva al desarrollo social y cultural de la nación, tanto en la capital como en provincias; se estableció –mucho antes que los países latinoamericanos más adelantados– la formación regular de sus profesores al nivel universitario y se reemplazó el 'llamado sistema antiguo' por el sistema concéntrico. A comienzos de este siglo se estableció la instrucción primaria obligatoria y se replantearon en principio los problemas de nuestra educación, concretados en las reformas de los años 27 y 28, y que no tuvieron efectos modificatorios desde el punto de vista legal en la estructura de los servicios educativos. Sus consecuencias concretas más dinámicas fueron el comienzo de la

experimentación pedagógica al nivel primario y la fundación del Liceo Manuel de Salas.

La dependencia de la educación secundaria fue transferida de la Universidad de Chile al Ministerio de Educación, en el cual se crearon –además de la Dirección de Educación Primaria y Normal– las Direcciones de Educación Secundaria y de Enseñanza Profesional.

En 1945 se creó la Comisión de Renovación Gradual de la Educación Secundaria.

Durante el primer año de trabajo, la Comisión recibió la aprobación de sus recomendaciones informadas; en 1946 se organizó un seminario que contó con la asistencia de más de 500 “maestros” que fueron informados sobre los principios que orientaban la Reforma; los primeros Liceos Renovados empezaron a funcionar hace veinte años.

A pesar de incluir sólo a la educación secundaria general, esta reforma tuvo el carácter de integral al abarcar todos los aspectos de ese nivel, y enfatizó la necesidad de articular y coordinarlo con los niveles primario y superior, así como con la enseñanza profesional de nivel medio.

“Los primeros años, los años heroicos de la Renovación, de organización y puesta en marcha de los Liceos Renovados y de difusión sistemática entre los maestros de los principios y técnicas a que debían ceñirse, no estuvieron libres de incisivas críticas y empecinadas resistencias” (p. 40).

En 1949 la Comisión se convirtió en la Sección de Experimentación de la Dirección de Educación Secundaria incorporándose al rodaje regular del Ministerio. Desafortunada e inexplicablemente en 1953 se hizo el último intento oficial para destruir una iniciativa tal por la inquietud que causaba en sectores adictos a un concepto limitado a sus propios intereses más que al mejoramiento de nuestra educación.

Los ocho años de labor efectiva en los Liceos Renovados habían despertado un entusiasmo tan genuino entre muchos profesores, padres y los propios estudiantes que la Comisión ad-hoc –contrariamente a lo esperado– recomendó que las modalidades de la Renovación con resultados más satisfactorios fuesen introducidos en todos los Liceos del país. Así, la Sección Experimentación continuó desarrollando y perfeccionando la obra de dichos Liceos.

Las principales aportaciones de la Renovación al mejoramiento del sistema educativo, al contribuir a actualizar o a acelerar la actualización de conceptos, y de prácticas educativas, han sido, en nuestro país:

- La idea de continuidad del proceso educativo reflejada en la continuidad, unidad y articulación del sistema escolar: se propone para todo el país.
- Revisión, en forma sistemática y periódica, de planes y programas de estudio sobre bases científicas; atendiendo necesidades de formación generales y comunes y también diferencias individuales de niños, niñas y jóvenes.
- Modernización de estrategias metodológicas; métodos, técnicas y materiales de acuerdo con los principios de la educación activa orientada al pleno desarrollo de las potencialidades de los estudiantes y hacia una “participación responsable, inteligente y creadora de los maestros en la organización del trabajo escolar” (p. 42).
- Reformulación del concepto de evaluación escolar como parte integrante del proceso educativo y con criterios objetivos y científicos, no como juicio arbitrario.
- Desarrollo de los servicios de orientación personal, educacional, vocacional y profesional de los alumnos; son uno de los aspectos fundamentales del mejoramiento cualitativo y cuantitativo de la educación sin los cuales la eficacia de la educación a cualquier nivel se resiente.
- Democratización de todos los aspectos de la vida escolar y preparación efectiva de los alumnos para el ejercicio de sus responsabilidades ciudadanas: organización de consejos de curso (violentamente criticados en un tiempo) y luego adoptados en la mayor parte de los establecimientos públicos y privados; consejos técnicos y de departamento por asignatura para encauzar la participación de los profesores en todas las actividades de la escuela; el funcionamiento regular de Centros de Padres y Apoderados que refuercen la acción de la escuela; y, lo que también es importante, el desarrollo de servicios de asistencia social y económica de los escolares en pro de la igualdad de oportunidades en educación.
- Formación de personal especializado en la teoría y la práctica en las diversas dimensiones de la educación. La Renovación ha contribuido a suplir la falta de educadores especializados, al participar en este movimiento de renovación.

“La doctrina educativa formulada por la Superintendencia de Educación en su primera etapa es, en muchos aspectos, un esfuerzo por extender al conjunto del sistema escolar los principios que inspiraron la renovación gradual de la educación secundaria” (p. 43) y concretada por ese organismo, a partir de 1960 en el Plan de Integración Educacional de Arica, que combinado con

los principios del planeamiento integral de la educación, se estaría tratando de llevar a la práctica.

En las conclusiones y recomendaciones del Primer Seminario Interamericano de Enseñanza Media, auspiciado por la OEA y la UNESCO en Santiago (1955), se advierte claramente la influencia del esfuerzo en Chile para adaptar a sus características los avances de la educación moderna.

La influencia de este movimiento renovador se hizo sentir en varios países de América Latina.

NOTAS

1. El profesor Vera es un representante destacado del pensamiento mayoritario vigente a mediados del siglo veinte entre los actores activamente comprometidos con la educación y el educar.
2. El artículo contiene extractos de su pensamiento tal como lo comunica en sus escritos; hemos recurrido a paráfrasis cuando es indispensable y a citas que se destacan en forma textual, cuando se requería precisar el sentido y el lenguaje en lo expuesto.

CURRICULUM VITAE

OSCAR VERA LAMPEREIN

- Profesor de Estado en francés titulado en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (1928).
- Especializado en Sociología y Educación, Universidad de Columbia , U.S.A. (1942 – 1944); y en La Sorbonne, Francia (1948 – 1949).

PRINCIPALES CARGOS

- Profesor de Sociología, Psicología Social y Filosofía de la Educación en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (1945 a 1953).
- Vicepresidente de la Comisión de Renovación Gradual de la Educación Secundaria (1945 – 1953).
- Coordinador de la Oficina Técnica de la Superintendencia de Educación (1953 – 1955).
- Miembro de la Comisión Ministerial para el estudio de “Las bases de un mejor Liceo para Chile” (1953).

- Subdirector del Centro Regional de la UNESCO para el Hemisferio Occidental, Cuba (1955 – 1962).
- Coordinador del Proyecto Principal de Educación para América Latina. Chile (1956 – 1962).
- Jefe de la División Latinoamericana del Departamento de Educación de la UNESCO, Paris (1962 – 1965).
- Coordinador del Planeamiento de la Educación, MINEDUC, Santiago, Chile (1965).
- Jefe de la Oficina de Planeamiento de la Universidad de Chile (1966 – 1971).

Sección III
INVESTIGACIONES



EL PROFESOR DE INGLÉS UNIVERSITARIO: UNA RADIOGRAFÍA DE SUS CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS RESPECTO A LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL IDIOMA¹

UNIVERSITY ENGLISH TEACHERS: AN OVERVIEW OF THEIR PEDAGOGICAL
CONCEPTIONS ABOUT THE TEACHING AND LEARNING OF THE LANGUAGE

Claudio Díaz Larenas
Especialista en Educación.
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, Edificio Santo Tomás Moro,
Campus San Andrés, Concepción
cdiaz@ucsc.cl

María Inés Solar Rodríguez
Especialista en Educación
Universidad de Concepción
Barrio Universitario s/n. Concepción
marsolar@udec.cl

Recibido: 23 de septiembre de 2009

Aceptado: 15 de octubre de 2010

Resumen: Este estudio aborda, en una primera fase, las concepciones pedagógicas de un grupo de diez profesores de inglés universitarios que ejercen en una universidad privada del Consejo de Rectores de la octava región en Chile. Las concepciones pedagógicas constituyen una base conceptual, personal, subjetiva y dinámica que tiene un impacto significativo en la actuación pedagógica de estos profesores y en su concepción del cambio en educación. Mediante un estudio de caso que incorpora una entrevista semi-estructurada y observaciones no participantes, se ha indagado sobre las concepciones pedagógicas de estos profesores respecto de la enseñanza y aprendizaje del inglés en contextos universitarios.

Palabras clave: Concepciones, práctica pedagógica, docentes, variables didácticas y cognición.

Abstract: This research, in a first phase, examines ten college teachers' conceptions about the teaching and learning of English at a university level. Pedagogic conceptions are a conceptual, personal, subjective and dynamic base

that has a significant impact on teachers' performance and behaviour in the classroom as well as on the process of change and innovation in education. Through a case study methodology that includes semi-structured interviews and non-participant observation, this study examines the problem described.

Key words: Conceptions, pedagogical practices, teachers, teaching components, and cognition.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la importancia del inglés como una simple herramienta que abre puertas dejó de ser tal para transformarse en una necesidad de la sociedad contemporánea. Es por esta razón que la formación de profesores de inglés toma gran relevancia en la actualidad, no sólo porque serán ellos los encargados de enseñar el idioma de forma eficaz, sino también porque son los responsables de formar a los futuros miembros de una sociedad incluso más globalizada que la de hoy.

La visión profesional de la enseñanza parte de dos conceptos clave: 1) que el logro de una enseñanza efectiva es una tarea compleja, un fuerte reto social con altas exigencias intelectuales y 2) que enseñar de manera efectiva consiste en que una serie de habilidades básicas puedan ser adquiridas, mejoradas y ampliadas a través de un proceso continuo de formación.

Sin duda, una mayor comprensión de las concepciones pedagógicas de los formadores de formadores constituye una retroalimentación para los planes de formación en las universidades y tiene el potencial de mejorar la efectividad pedagógica. Los sistemas de concepciones pedagógicas de los docentes universitarios son dinámicos en su naturaleza, sufren cambios y re-estructuraciones, a medida que los individuos evalúan sus concepciones con sus experiencias. Por otro lado, existe la idea generalizada de que las concepciones pedagógicas de los docentes son los mejores indicadores de las decisiones que ellos toman durante el transcurso de su vida cotidiana (Kansanen *et al.*, 2000). Este énfasis en los sistemas de concepciones pedagógicas ha sido explorado por los investigadores en educación, al momento que intentan comprender la naturaleza del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

EL PROBLEMA

Los procesos de cognición tienen un impacto considerable en la vida profesional de los profesores. Estos son sujetos activos que toman decisiones utilizando redes complejas, de conocimiento, pensamientos, y creencias. Estas redes son personalizadas, orientadas a la práctica y sensibles al contexto (Andrés y Echeverri, 2001; Borg, 2003; Freeman, 2002). De hecho, al inicio de un programa de formación pedagógica, los estudiantes pueden tener concepciones inapropiadas o poco realistas respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Parece ser que el desarrollo de los procesos cognitivos de los profesores es central para comprender sus concepciones (Andrews, 2003; Freeman, 2002; Hashweh, 2005; Maclellan y Soden, 2003). Cada estudiante de pedagogía conceptualiza e interpreta sus estudios de formación pedagógica de manera diferente y única.

La cognición no sólo estructura lo que los docentes hacen, sino que a su vez también se estructura por las experiencias que ellos acumulan. Muchos de los profesores consultados se refieren a su experiencia como única, personal y propia. Es una historia personal de conocimiento e información que se obtiene a través del ensayo y el error y se relaciona con las ideas pedagógicas que son efectivas bajo determinadas circunstancias.

Para efectos de esta investigación, se define el concepto de *concepciones pedagógicas* como aquellos constructos mentales eclécticos que provienen de diferentes fuentes: experiencias personales, prejuicios, juicios, ideas, intenciones. Todos ellos son altamente subjetivos y vagamente delimitados; sin embargo, dan significado a la actuación del docente en el aula. Las personas utilizan sus concepciones para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren en el aula y tomar decisiones. Son producto de la construcción del mundo y se basan en procesos de aprendizaje asociativo; pero también tienen un origen cultural en tanto se construyen en formatos de interacción social y comunicativa. Están compuestas por conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se construyen, a partir de las experiencias cotidianas. Son versiones incompletas y simplificadas de la realidad, que si bien permanecen inaccesibles a la conciencia, tienen algún nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad (González, *et al.*, 2001; Kane *et al.*, 2002; Stephens, *et al.*, 2000; Tillema, 1998).

El propósito de esta investigación es explorar las concepciones pedagógicas que evidencia un grupo de diez profesores de inglés universitarios acerca de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en un contexto de educación superior.

DISEÑO

Esta investigación se inscribe en un diseño no experimental de tipo transaccional exploratorio, es decir, "... se tiene como objetivo conocer a una comunidad, un contexto, un evento, una situación, una variable o conjunto de variables" (Albert, 2007, p. 93). Éste es un estudio de caso analítico-interpretativo; se trata de una exploración inicial en las concepciones pedagógicas de profesores de inglés universitarios. Este estudio puede ser el preámbulo para otros diseños investigativos futuros. Corresponde a un estudio de caso cuyos datos y análisis son examinados profunda y detalladamente, y son relevantes en la medida que el lector los contextualice a su propia realidad psicopedagógica.

Participaron en este estudio diez informantes: nueve de sexo femenino y uno masculino (ver Tabla 1). Las razones para tal selección fueron disponibilidad para acceder a observar sus clases y participar en la entrevista semiestructurada aplicada, por una parte, y por otra, interés de parte de los participantes por conocer los resultados de esta investigación.

Tabla 1. Características generales de los sujetos informantes

Número de informantes	Tipo de universidad	Carrera en la que trabajan	Ubicación geográfica de la universidad
Diez	Privada	Pedagogía en Inglés	Octava región del país

Los informantes constituyen una muestra no probabilística. Se utilizó un muestreo subjetivo por decisión razonada, es decir, las unidades de la muestra se eligieron en función de algunas de sus características. Corbetta (2007) plantea que "este tipo de muestreo se emplea cuando el tamaño de la muestra es muy limitado".

Las técnicas utilizadas para la recogida de los datos fueron una entrevista semi-estructurada aplicada a cada uno de los sujetos informantes y seis sesiones de observación no participante por un período aproximado de tres meses para cada uno de ellos. La entrevista constaba de treinta y una preguntas distribuidas en las siguientes dimensiones:

1. Principios teóricos de la enseñanza y el aprendizaje del inglés
2. El rol del docente en el proceso didáctico
3. El rol del discente en el proceso didáctico
4. La relación entre objetivos, contenidos, métodos y actividades en el proceso didáctico.

5. El contexto y los recursos didácticos
6. La evaluación de los aprendizajes.

El propósito de las observaciones fue obtener un sentido general del contexto aula y un contexto interpretativo para la entrevista. La duración de cada una de estas sesiones osciló entre dos y tres bloques de 50 minutos cada uno. Para su registro se utilizó una grabadora de video, lo que facilitó el análisis posterior de las clases. El análisis de éstas se hizo sobre la base de una pauta de observación que reflejaba la estructura de una clase. Este instrumento fue aplicado una vez por cada observación realizada, lo que dio información en un total de 60 pautas de observación. El instrumento señala, entre otros datos, la fecha y la asignatura que se imparte al momento de la observación, pero principalmente busca identificar, de la manera más objetiva posible, si la clase presenta o no los elementos y fases que la componen. Identifica las tres fases que son parte de una clase: pre-activa, interactiva y post-activa. Para cada una de las fases se indican los aspectos que se desea observar, además de comentarios relevantes que profundizan en los aspectos cubiertos por el instrumento.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Supuestos de la Investigación

- El docente es un sujeto reflexivo que experimenta situaciones de enseñanza y aprendizaje y les otorga significado.
- Las concepciones pedagógicas de los profesores de inglés guían y orientan su conducta en el aula.
- Ellos no están frecuentemente conscientes del tipo de enseñanza que realizan y cómo manejan muchas decisiones emergentes en el aula.
- Un pedagogo informado tiene una base de conocimiento extensiva sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- La enseñanza es un proceso multidimensional y complejo.
- Aunque la experiencia es un componente clave para el desarrollo docente, por sí sola es insuficiente como base para el crecimiento profesional.
- Los profesores aprenden mucho sobre la enseñanza y el aprendizaje mediante su auto-conocimiento.
- El estudio de las concepciones pedagógicas de estos educadores está íntimamente ligado a la preocupación por la formación docente y por la necesidad de buscar marcos teóricos alternativos a los tradicionales.
- Los pedagogos deberían ser observadores expertos y sistemáticos de cómo sus estudiantes aprenden.

- Los profesores son un agente importante para el conocimiento de una institución educativa; por lo tanto, el estudio de la vida del profesor puede revertir el desequilibrio en los objetos de estudio de la investigación educativa.
- La enseñanza y el aprendizaje son procesos dinámicos, innovadores, que reflejan la historia biográfica de los participantes.

Procedimiento

La discusión bibliográfica permitió establecer las categorías a priori del estudio. Estas categorías se condicen fundamentalmente con las variables didácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. Una vez que los datos fueron recogidos y transcritos durante el primer semestre del año 2009, se realizó un análisis de contenido y comparación de las unidades de información, con el fin de codificarlas. Estas unidades fueron sometidas a la triangulación por investigador hasta que se produjo la saturación de los datos (Salkind, 1998). Se establecieron, posteriormente, patrones recurrentes que permitieran hacer una descripción de los datos para luego descubrir los significados e interpretaciones que los propios informantes otorgaban a sus concepciones pedagógicas.

LOS RESULTADOS

Análisis de las Entrevistas Semiestructuradas

La Tabla 2 detalla las categorías analizadas en el siguiente apartado:

Tabla 2. Categorías y subcategorías del estudio

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>
Primera: Trayectoria profesional de los docentes	Factores influyentes en su formación
	Vocación
Segunda: Enfoque didáctico de los docentes informantes	Variación del enfoque didáctico durante los años
Tercera: Planificación y organización de las clases	Habilidades lingüísticas potenciadas en sus clases
	Recursos didácticos y su efectividad
	Uso de las nuevas tecnologías
Cuarta: Rol de los estudiantes	Consideración de los diversos estilos de aprendizaje
Quinta: Evaluación del aprendizaje e instrumentos	Frecuencia de evaluación
	Evaluación docente
	Auto-evaluación en el proceso didáctico

Las múltiples relaciones e interacciones que acontecen en las aulas de la Facultad donde se realizó la investigación, demuestran concepciones que son similares pero a la vez diferentes en ciertos aspectos relacionados con la actuación de los docentes y lo que ellos declaran acerca de su práctica. La experiencia académica de los informantes fluctúa entre los 2 y 33 años. Al ser consultados respecto a las diferencias que percibían entre la Universidad y un establecimiento de enseñanza primaria o secundaria, los informantes señalaron lo siguiente:

- En los establecimientos educacionales de enseñanza básica y media se presentan más problemas disciplinarios y menos compromiso por parte de los estudiantes.
- Su sistema administrativo no permite implementar nuevas ideas.
- El número de estudiantes es demasiado alto.
- En estos establecimientos no se pueden desarrollar detalladamente temas específicos y sub-disciplinas del idioma inglés.
- En los establecimientos educacionales de enseñanza básica y media existe un estancamiento del idioma inglés.

Primera Categoría: Trayectoria profesional de los profesores

Subcategoría 1.1: Factores influyentes en su formación

Los informantes indican que su identidad formativa se debe a una variedad de factores. La mayoría mencionó que su modelo de inspiración fue un profesor o un ambiente de trabajo en una institución educativa. Otros agregaron que debido a su habilidad lingüística y el gusto que tenían por los idiomas desde el periodo escolar, decidieron convertirse en pedagogos.

Subcategoría 1.2: Vocación

Todos los informantes de esta entrevista creen en la vocación necesaria para ser profesor. Además de poseer ciertas características que los hacen idóneos para enseñar, los futuros pedagogos pueden trabajar la vocación, como se expresa en lo siguiente:

“Creo que se puede formar [la vocación], yo no tenía... o quizás nunca lo supe.”

“El profesor debe tener características especiales, pero se puede lograr formar buenos profesores.”

Segunda Categoría: Enfoque didáctico de los profesores informantes

De las respuestas de los informantes, se infiere que no existe un enfoque didáctico ideal o único para la realización y/o planificación de una clase, puesto que ellos guían sus clases según una variedad de formas didácticas.

Algunos se guían por los programas de asignaturas oficiales de la carrera. Otros utilizan una mezcla de enfoques didácticos, adaptados según la necesidad de la clase, o sólo usan un enfoque determinado como el comunicativo para la estructuración y realización de la clase, como se evidencia en lo siguiente:

“No escojo ningún enfoque en particular. Sé que en esto de enseñar un idioma no hay una ley.”

“Depende de la clase. Generalmente utilizo el Enfoque Comunicativo.”

Subcategoría 2.1: Variación del enfoque didáctico durante los años

La mayoría reconoce haber variado su forma de enseñar a través de los años de alguna u otra manera. Entre los aspectos que presentaron cambios se señalan un mayor uso de la improvisación, la utilización de nuevas tecnologías y la integración de nuevas actividades aprendidas a través de la asistencia a seminarios y/o cursos de capacitación.

“En estos momentos tú debes incorporar el uso de la tecnología sí o sí.”

“Creo que he ido integrando algún tipo de tareas diferentes.”

“Al comienzo mis clases eran más como una cátedra. Ahora doy más lugar a la improvisación.”

Tercera Categoría: Planificación y organización de las clases

Cada uno de los informantes consultados afirma seguir los programas oficiales para cada asignatura. Sin embargo, los programas no le quitan libertad a cada profesor para que pueda hacer uso o no de un determinado recurso didáctico, ni tampoco restringen los contextos en los que se enseñarán los contenidos.

Los informantes hacen uso de una variedad de estrategias metodológicas, que dependen principalmente del objetivo y tema de la clase. No existe un enfoque y/o metodología única para la enseñanza de un idioma. Ellos consideran que la diversidad de éstos, es más efectiva que la adopción de alguno en particular.

Subcategoría 3.1: Habilidades lingüísticas potenciadas en sus clases

Frente a la pregunta qué habilidades lingüísticas considera más relevante y pretende potenciar, todos los informantes señalan que todas las habilidades son importantes, pero consideran que debido a las exigencias profesionales del futuro pedagogo se pone cierto énfasis en la expresión oral.

“Speaking [es la habilidad que más busco potenciar] porque para sus necesidades [alumnos] es primordial.”

“La [habilidad] que potencio más es ‘speaking y listening’...porque son las primeras trabas que presentan las personas”.

Expresan que el componente práctico es, sin duda, fundamental para el aprendizaje de la lengua. En este sentido, la mayoría considera que el aprendizaje de lo teórico antes de lo práctico es innecesario; se evidencia que para ellos el rol de la práctica es esencial para el aprendizaje y la adquisición del idioma.

Subcategoría 3.2: Recursos didácticos y su efectividad

Ante la pregunta sobre cuáles recursos y materiales didácticos son los más utilizados en el desempeño docente para la ejecución de la clase, los informantes entregaron una variedad de respuestas. La mayoría declara utilizar frecuentemente los libros de trabajo que forman parte oficial de cada asignatura, además de proveer a los estudiantes de guías y lecturas seleccionadas. También afirman haber integrado el uso constante y periódico de nuevas tecnologías a través del uso de los laboratorios, el uso de páginas Web y de programas de software que complementan y profundizan los contenidos.

Mientras algunos dijeron utilizar recursos clásicos como la pizarra y el proyector, otros afirmaron integrar materiales pocos convencionales como el uso de posters para la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

“[Yo utilizo] todos los recursos, me gusta hacer posters, me gusta trabajar con Internet, yo ocupo todo lo que esté a mi alcance.”

“Uso el laboratorio de computación para el trabajo con algunas páginas que hoy en día están disponibles.”

Subcategoría 3.3: Uso de las nuevas tecnologías

Al preguntar sobre el conocimiento de nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje del idioma, los profesores mostraron bastante conocimiento al nombrar nuevas tecnologías tales como: ‘blogs’, actividades centradas en tareas, pizarra electrónica y cámara de documentos. Sin embargo, sólo dos de estas nuevas tecnologías se están utilizando en la Universidad: blogs y cámara de documentos. Manifestaron un interés por conocer y utilizar nuevas tecnologías, al mismo tiempo de dar a conocer su insatisfacción por los recursos que entrega la casa de estudios.

“Si viera que la gente utiliza recursos quizás me motivaría, pero como no los hay, no los busco.”

“Falta mejorar e implementar los laboratorios, las salas deberían estar mejor equipadas. También se deberían renovar los equipos disponibles.”

Cuarta Categoría: Rol de los estudiantes

Para estos profesores, los estudiantes generalmente tienen un rol activo durante la ejecución de la clase. Sin embargo, la mayoría concuerda en que los estudiantes deberían tener un rol más activo en lo referente a su

participación durante la clase: realizar más preguntas desafiantes, ser capaces de expresar su conformidad o disconformidad con la clase y ser más autodidactas.

“Es activo, pero me gustaría que fuese más activo aún... que preguntaran más y que no se quedaran con lo que uno entrega y que eso fuese la verdad absoluta.”

“En lo posible se busca que tenga un rol activo, pero depende mucho de la personalidad [del alumno] y del grupo.”

Subcategoría 4.1: Consideración de los diversos estilos de aprendizaje

Al preguntarles si se consideran o no los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes, los profesores, en su mayoría, creen notar la diferencia entre un alumno aventajado y otro con menos habilidades cognitivas y/o lingüísticas en su aprendizaje. Sin embargo, piensan que es su labor profesional buscar y recopilar actividades variadas que abarquen a todo tipo de estudiante o estilo de aprendizaje, aunque reconocen que es una tarea difícil debido al tiempo requerido para esa labor.

“Absolutamente [considero los estilos de aprendizaje]. Hay alumnos más avanzados, más rápidos y otros más lentos...”

“Al diseñar actividades siempre pienso en todos. Cuando busco actividades busco variar.”

Quinta Categoría: Evaluación del aprendizaje e instrumentos

Al ser todos los informantes profesores de idioma, los métodos de evaluación no deben ser unidimensionales debido a que deben integrar en sus evaluaciones los diferentes aspectos de una lengua. Por lo tanto, ante la pregunta acerca de cómo evalúan y qué instrumentos utilizan, expresaron usar frecuentemente certámenes teórico-prácticos, pruebas, presentaciones orales, informes escritos, trabajos grupales, entrevistas, portafolios y exámenes lingüísticos estandarizados. Sin embargo, las tres primeras instancias (certámenes, pruebas y presentaciones) son las mayormente utilizadas, y de estas tres los certámenes registran un mayor porcentaje en la nota final.

“Evalúo a través de pruebas escritas para cada unidad, presentaciones orales, pruebas establecidas (exámenes), informes escritos, portafolios y trabajos grupales.”

Subcategoría 5.1: Frecuencia de evaluación

Al preguntarles con qué frecuencia evalúan los contenidos de sus asignaturas, los profesores respondieron que generalmente realizan alrededor de tres certámenes por semestre que forman parte de la evaluación formativa,

además de dos a cinco tests de carácter sumativo en los cuales se incluyen una o dos evaluaciones de tipo oral. Además algunos señalaron realizar una evaluación clase a clase con el fin de obtener una retroalimentación de la expresión oral de los estudiantes.

“Yo evaluó todos los días.”

“Uno va evaluando clase a clase de forma oral para ver el progreso de los estudiantes al final de la clase.”

Subcategoría 5.2: Evaluación docente

En relación con la evaluación docente realizada dentro de la universidad en la cual ejercen los informantes, éstos creen que si bien esta evaluación es una buena instancia para conocer lo que los estudiantes opinan de su desempeño como docentes, y quizás es la única forma de obtener una retroalimentación sobre su trabajo, esta evaluación no es un instrumento 100% efectivo o absoluto, puesto que existen factores variados que influyen en sus resultados tales como la subjetividad de los estudiantes con respecto a la relación con un profesor, el momento académico por el cual estén pasando o algún otro hecho que afecte la objetividad del encuestado. De igual manera, los docentes recalcaron el tecnicismo de algunos enunciados del cuestionario, lo que hace que muchos de los estudiantes se encuentren inhabilitados para responder, puesto que no entienden los términos técnicos de la evaluación.

“Me importa mucho, porque no tengo otra instancia de feedback...”

“El resultado final depende de muchos factores. Hay aspectos con los que no estoy muy de acuerdo, porque los alumnos no entienden los términos que se les preguntan. El resultado de la evaluación tampoco parece ser muy relevante porque nunca nadie me ha llamado para felicitarme por mis buenos resultados.”

“Cuando un alumno sale mal en una asignatura pierde la objetividad y evalúa todo mal, cuando en realidad está hablando de su rendimiento...”

Subcategoría 5.3: Auto-evaluación en el proceso didáctico

La mayoría de los profesores consultados reconoce no tener una instancia, instrumento o forma propia para evaluar su actuación pedagógica. Algunos señalaron utilizar la auto-reflexión como medio para evaluar su actuación. Vale destacar la respuesta de uno de ellos quien señaló tener un especial interés por compartir su trabajo en la búsqueda de retroalimentación.

“Hay algo que utilizo que se llama ‘Reflecting teaching’ que consiste en la reflexión sobre la actividad realizada...”

“Mi auto-reflexión. También me gusta mostrarle a los demás mi trabajo y recibir feedback...”

ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES NO PARTICIPANTES GRABADAS

Al observar las clases, se evidencian las siguientes fases: pre-activa, activa y post-activa. En la Tabla 3 se presentan los análisis de la fase pre-activa:

Tabla 3. La fase pre-activa de la enseñanza

FASE PRE-ACTIVA	Síntesis
Rutina del inicio de la clase	Todos los profesores saludan a sus estudiantes luego de ingresar a la sala. En la mayoría de los casos se trata de un saludo informal al que no todos los estudiantes responden. Posterior a esto, la mayoría de los docentes comienza una serie de preguntas o conversación semi formal para distender el ambiente y prepararlos para la clase.
Objetivo de la clase	La mayoría de los profesores comunica el o los objetivos de la clase.
Conocimientos previos	En este aspecto, la observación de clases dio como resultado que todos los pedagogos de la muestra establecen relaciones con sus conocimientos previos.
Estrategia de motivación	Las estrategias de motivación más utilizadas son la entrega del itinerario de actividades y el uso de preguntas relacionadas con el tema a tratar.
Comienzo de primera actividad	El inicio de la primera actividad mostró una variedad de estilos que, en parte, dependía de la actividad a realizar y de la asignatura en la que aquella se realizaba. Algunas de las formas observadas de dar inicio a la primera actividad fueron: el uso de una proyección para describir una página Web, la escritura de preguntas y/o ejercicios en la pizarra y el uso de juegos.

En la fase activa se evidencian los siguientes aspectos:

Tabla 4. Primera parte de la fase activa de la enseñanza

FASE ACTIVA	Síntesis
Actividades realizadas por los estudiantes	Durante el período de observación, los estudiantes realizaron una variedad de actividades. En todos los grupos se observó el trabajo individual y en la mayoría se observó, además, trabajo en parejas y grupal. También en la mayoría de los grupos los estudiantes realizaron trabajos de completar guías y cuestionarios, e igualmente trabajo en los laboratorios de computación y multimedia para reforzar los contenidos observados en las clases en aula. Se observó asimismo que los estudiantes realizaban actividades orales de discusión, descripción y otros fines comunicativos.

FASE ACTIVA	Síntesis
Coherencia entre actividades y objetivos	La totalidad de la muestra presentó coherencia entre los objetivos comunicados a la clase y las actividades realizadas para cumplirlos.
Estrategias para crear y mantener clima de trabajo	En este aspecto, una vez más queda en evidencia la diferencia de estilos de los profesores. Mientras unos entregan tiempo de descanso a los estudiantes entre actividades, otros mantienen la atención de los estudiantes y el clima de trabajo a través del uso de preguntas y actividades desafiantes. Otras estrategias observadas fueron el uso del humor, el trabajo a la par con los estudiantes, entregar actividades variadas e innovadoras e incluso el uso de música ambiental.
Técnicas de expresión oral	La impostación de la voz y la correcta pronunciación y entonación del inglés son el común denominador de los profesores de la muestra en cuanto a la expresión oral. Algunos de los elementos adicionales utilizados por algunos de ellos son el tono fraternal y el uso de lenguaje informal.

Los informantes creen que su labor como pedagogos no es sólo presentar contenidos y elaborar actividades de interés para los estudiantes, sino que también guiarlos en el proceso de aprender y crear las condiciones para esto. También afirman que deben crear oportunidades para que todos sean partícipes de la clase y considerar las diferencias individuales de los estudiantes. Sin embargo, y según lo observado, a pesar de contar con un buen dominio de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales además de las estrategias didácticas, los profesores no logran cambiar la actitud pasiva de los estudiantes, quienes formulan pocas interrogantes, comentarios y/o consultas en clases.

A pesar de los intentos de algunos profesores por crear actividades innovadoras, los estudiantes mantienen su pasividad dentro de la sala y las instancias creadas por los docentes para que ellos planteen dudas o hagan propuestas a la clase, no son aprovechadas. En la Tabla 5 se observa lo siguiente:

Tabla 5. Segunda parte de la fase activa de la enseñanza

FASE ACTIVA	Síntesis
Tiempo de charla del profesor	El tiempo de charla de los profesores observados dependía en gran medida de la asignatura que impartieran. Las observaciones mostraron clases expositivas y clases teórico-prácticas con porcentajes aproximados de charla que van desde un 30% a un 80%.
Tiempo de charla del estudiante	El tiempo de charla del estudiante comprendía entre un 20% y un 70% de la clase. La naturaleza de las asignaturas fue un factor determinante en la asignación de tiempos, pero no el único ni el más importante. El tiempo de charla de los estudiantes comprendió su participación en actividades orales formales e informales.
Rutinas establecidas en la clase	Las rutinas establecidas en la clase estaban determinadas por la naturaleza de la asignatura y por el estilo del profesor. La rutina más usada por los profesores es comenzar con la explicación de un contenido, seguir con una actividad y luego revisarla. Al término de cada actividad se realiza un análisis de lo que ésta significó.
Organización del espacio físico	En algunos casos la distribución del espacio físico está determinada por el aula en que se realizan las clases, como es el caso de los laboratorios y algunas aulas externas a la Facultad. Todos los profesores observados adoptaban la posición tradicional (frente a los estudiantes), y los estudiantes adoptaban posiciones al azar, preferentemente cerca del docente. En las salas con mobiliario ligero algunas profesoras cambiaban la posición de las sillas para facilitar el trabajo grupal y otras actividades menos convencionales.

Un factor señalado por los informantes que influye directamente en la actitud de la mayor parte de los estudiantes es su personalidad. La timidez, los nervios, la vergüenza y la inseguridad retraen e impiden que los estudiantes se desenvuelvan de forma activa. Otro factor que se debe mencionar es el poco conocimiento por parte de los profesores de los distintos estilos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Según los sujetos informantes, el tiempo para profundizar en este tema en particular es insuficiente, por lo cual la mayoría prefiere diseñar actividades que involucren la diversidad de estilos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes, aunque destacan las de tipo auditivo y visual. La Tabla 6 muestra los siguientes aspectos de la fase activa:

Tabla 6. Tercera parte de la fase activa de la enseñanza

FASE ACTIVA	Síntesis
Captación de la atención	La captación de la atención es otra de las áreas que mostró gran variedad en sus resultados. Los profesores utilizan una gama de estrategias para mantener a los estudiantes atentos e interesados en los contenidos cubiertos en la clase. La estrategia más utilizada es el cambio constante de actividades de diferentes tipos y, al percatarse que un estudiante está distraído, hacerle una pregunta para que vuelva a integrarse al grupo de trabajo. Otras estrategias utilizadas son el uso del humor y el planteamiento de preguntas desafiantes.
Comunicación kinésica y proxémica	La gran mayoría de los profesores mostró emplear bastante la comunicación kinésica en sus clases, especialmente cuando ejemplificaban o profundizaban en un contenido. Sin embargo, en lo referente a la comunicación proxémica, ésta se empleaba mayormente cuando el profesor evaluaba, asesoraba y monitoreaba las actividades a desarrollar en la clase, aunque este tipo de comunicación no era empleada por todos profesores de la muestra.
Materiales y recursos	En este aspecto, a pesar de haber una amplia gama de materiales utilizados, la mayoría de los profesores utiliza el mismo tipo de materiales y recursos, no presentándose gran variedad en los resultados. Los materiales y recursos más utilizados fueron el laboratorio de computación e Internet, guías y el libro de trabajo. Además del unánime uso de la pizarra.

Las respuestas entregadas en relación a la atmósfera en que debieran desarrollarse las clases, arrojaron concepciones congruentes e incongruentes con lo observado durante la investigación. Para los profesores, el tener un ambiente grato donde desarrollar la clase es una de las afirmaciones más consistentes acerca de las concepciones que determinan su actuación pedagógica (concepciones centrales). En primer lugar, la mayoría prefiere trabajar en la universidad, en contraste con colegios y liceos, principalmente por motivos netamente relacionados al ambiente favorable que se produce en esta institución, donde se destaca el bajo número de estudiantes por clase, la motivación de aprender el idioma, por parte de los estudiantes, la disciplina, la mayor cantidad de recursos y la mayor libertad para flexibilizar el currículum, entre otros.

Otro punto que destacan y que influye directamente para crear un ambiente idóneo para la enseñanza y el aprendizaje del idioma, es que se produzca una buena relación con el estudiante. Los informantes consideran que la

comunicación y la buena relación con los estudiantes hacen del proceso de aprendizaje una instancia de agrado, en donde la confianza juega un rol fundamental en el desarrollo de las habilidades comunicativas. La gran mayoría afirma crear este ambiente dentro de sus clases, dando lugar a que los estudiantes expresen sus dudas, preocupaciones e intereses. También declaran utilizar esta comunicación para averiguar lo que motiva a sus estudiantes, y de este modo concebir actividades atractivas y variadas para ellos. La observación de aula corrobora lo anterior, puesto que se observa el saludo cordial, la presencia de humor en contextos apropiados y el uso de los nombres de los estudiantes; los docentes tratan de crear este ambiente condicionado para un mejor aprendizaje de los estudiantes. Se generan también instancias en las que los profesores recurren a técnicas de retroalimentación – lamentablemente, y en la mayoría de los casos– sin recibir respuesta de los estudiantes lo que puede llevar al escaso conocimiento de los reales intereses de sus estudiantes.

Con respecto a los recursos y materiales que los informantes utilizan, su amplia variedad no difiere mayormente de los recursos utilizados por docentes en establecimientos educacionales de enseñanza primaria y secundaria: libros, guías de trabajo, proyector, pizarra, computador e Internet, son las herramientas más utilizadas por los pedagogos. A pesar de tener el conocimiento de nuevas tecnologías, no existe evidencia del uso de alguna de ellas, a excepción del emergente uso de ‘blogs’ por uno de los informantes. Justifican este hecho mencionando la limitación de recursos didácticos en la casa de estudios. Finalmente, la Tabla 7 muestra los siguientes aspectos de la fase activa:

Tabla 7. Cuarta parte de la fase activa de la enseñanza

FASE ACTIVA	Síntesis
Estrategias metodológicas	En lo referente a las estrategias metodológicas empleadas por los profesores de este estudio, se observó que no emplean una única estrategia sino mayoritariamente una mezcla de varias, que dependía del tema de la clase y el objetivo a alcanzar. Sin embargo, en la mayoría de ellos se observó que sus clases poseían una estructura fija que consistía de un inicio, un desarrollo y un final. Aunque en ciertas asignaturas siempre predominaba un tipo de estrategia proveniente de los enfoques didácticos más tradicionales.
Tipo de contenidos	Los tipos de contenido cubiertos por los profesores, en las diferentes asignaturas en que éstos impartían docencia, eran de orden conceptual, procedimental, y actitudinal.

FASE ACTIVA	Síntesis
Retroalimentación y error	Todos los informantes corregían los errores de los estudiantes a través de la técnica 'scaffolding', con el fin de corregir el error y no a la persona. Se observó además que constantemente entregaban una retroalimentación positiva, y frente a algún error se busca la respuesta correcta en otro estudiante.
Entrega de instrucciones	La entrega de instrucciones en todos los casos se realizaba en forma oral y apoyada con ejemplos y detalles cuando fuese necesario.
Planteamiento de preguntas	Generalmente se planteaban preguntas después de cada actividad para ver si se logró el aprendizaje y aclarar las dudas. Luego de un periodo de respuestas por parte de los estudiantes, se corrigan y profundizaban las respuestas buscando apoyo en otros estudiantes o dando el mismo profesor la corrección.

Respecto al aspecto evaluativo utilizado, es importante mencionar que ellos utilizan una amplia variedad de formas evaluativas tales como: exámenes escritos convencionales (certámenes, tests), evaluaciones de tipo oral-auditivo y simulaciones de exámenes estandarizados internacionales. Utilizan esta variedad de instrumentos porque creen que todos cumplen diferentes funciones y evalúan distintos aspectos del idioma, es decir, no existe una más efectiva que otra. Son pocos los profesores que recurren a evaluaciones auténticas tales como la creación de pósters, la elaboración de páginas Web y el uso de portafolios. No se observa el uso de técnicas de auto evaluación o evaluación entre pares, como parte de una estrategia evaluativa centrada en los procesos.

Otro aspecto referente al tema evaluativo es lo relacionado con la evaluación de su desempeño docente. A pesar de que la mayoría de los informantes afirma tener un método propio de auto-evaluación que consiste principalmente en la autorreflexión de lo realizado en el aula, parte de ellos dice no utilizar técnica alguna para estos fines. No obstante, al ser el profesor un sujeto reflexivo, ante el éxito o el fracaso de alguna actividad debe detenerse a pensar y buscar la causa que lo llevó a ese estado, a pesar de que la frecuencia con que esta técnica se utiliza difiere entre los sujetos de la muestra.

Es importante mencionar que están de acuerdo con la evaluación académica aplicada dentro de la universidad. Es unánime el interés de los informantes por saber los resultados de dicha encuesta, sin embargo, éstos no tienen mayor consecuencia en su actuación pedagógica, puesto que consideran que hay aspectos en la encuesta que no se entienden o se malinterpretan.

Si bien se pueden inferir ciertas consideraciones finales a partir de lo que los profesores dicen que pretenden hacer y lo que realmente hacen, se necesitan más investigaciones respecto a este tema para lograr definir de forma exacta, cómo las concepciones pedagógicas afectan la actuación de los docentes.

A lo largo de esta investigación, se han observado ciertas inconsistencias entre lo que los profesores manifiestan hacer y creer, y lo observado en las clases. Sin embargo, hablar de inconsistencias puede ser un tanto impreciso debido a la complejidad del entramado que compone la cognición docente. Las múltiples exigencias organizacionales pueden restringir al pedagogo en la aplicación de sus concepciones: la limitación de recursos, el uso de exámenes estandarizados, la distribución de la sala, los colegas, los estudiantes no motivados, etc.

Otro factor potencial que puede dar explicación a tales inconsistencias sería la subordinación de una concepción frente a otra, debido al carácter dinámico y en constante cambio de este sistema. Los profesores pueden recurrir a fuentes de conocimiento distintas al momento de planificar la enseñanza y responder una entrevista de una forma distinta a las concepciones a las que acuden al momento de tomar decisiones en el aula. También existe la posibilidad de que una mayor experiencia facilite el procesamiento del conocimiento técnico, haciéndolo más accesible. De este modo, podría crearse una relación inversamente proporcional entre la experiencia y las inconsistencias, ya que al hacerse más extensa la primera, la segunda tendería a desaparecer. La Tabla 8 muestra los movimientos del docente en el aula y el proceso de monitoreo del trabajo del estudiante en el aula.

Tabla 8. Quinta parte de la fase activa de la enseñanza

FASE ACTIVA	Síntesis
Movimientos del docente en el aula	La mayoría de los profesores, durante la entrega de instrucciones y otros momentos en los que la clase se centra en ellos, se posiciona frente a la clase. Posteriormente y durante el desarrollo de las actividades, supervisan el trabajo de los estudiantes puesto por puesto.
Monitoreo del trabajo del alumno	En la mayoría de los casos la evaluación del trabajo de los estudiantes se realiza de manera individual y a través de la observación general del curso. Se pone énfasis en el monitoreo de los estudiantes menos aventajados o con problemas disciplinarios.

En la fase post-activa de la enseñanza, se observa lo siguiente:

Tabla 9. La fase post-activa de la enseñanza

FASE POST-ACTIVA	Síntesis
Culminación de la clase	Antes de la despedida formal, los profesores culminan sus clases de diversas formas. Una de ellas es solicitando opiniones sobre la clase realizada, otros docentes asignan tareas y trabajos y recuerdan a los estudiantes los compromisos adquiridos a priori. Otras formas observadas de terminar la clase fueron: aclaración de dudas, resumen del trabajo realizado, y dar un adelanto de lo que comprendería la próxima clase. Lamentablemente, en ocasiones no se alcanzaba a dar término a la clase y ésta terminaba abruptamente.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

El escenario en que actualmente se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje es complejo e incierto y en él no sólo están implicados los profesores como personas individuales, sino también el colectivo de docentes, por tanto su crecimiento personal debe ser acompañado por las propias universidades y sus órganos básicos de gestión de la docencia. Los resultados generados en esta fase de la investigación ponen de manifiesto el carácter contextual y situacional de este estudio y lo determinante de las variables del ambiente en que la docencia universitaria se realiza.

Un profesor informado tiene una base de conocimientos más profunda sobre la enseñanza y el aprendizaje. La enseñanza es un proceso multidimensional y complejo. El docente que tiene un conocimiento más profundo y una conciencia más crítica sobre los diferentes componentes y variables didácticas, está mejor preparado para realizar juicios y tomar decisiones apropiadas sobre este proceso. Sin embargo, la experiencia es insuficiente para el desarrollo docente; por sí sola, es insuficiente como base para el crecimiento profesional.

Una de las claves para abordar las incongruencias entre discurso docente y actuación, en caso de existir, y posibles factores determinantes, se encuentra en motivar al profesor a reflexionar críticamente acerca de su actuación pedagógica. La reflexión crítica implica examinar las experiencias docentes como una base para la evaluación y la toma de decisiones y como una fuente para la innovación. Esta reflexión implica formular preguntas sobre cómo y

por qué las cosas son de la forma que son, qué sistemas valóricos ellas representan, qué alternativas pueden estar disponibles y qué limitantes existen cuando las cosas se hacen de una manera y no de otra.

Por lo tanto, si los educadores están involucrados activamente en la reflexión de lo que está sucediendo en sus aulas, ellos están en posición de descubrir si existe alguna brecha entre lo que enseñan y lo que los estudiantes aprenden. Son ellos, sin duda, los agentes que vehiculizan el cambio, la innovación y los procesos de reforma en la educación. En este sentido, la indagación en sus concepciones pedagógicas es el punto de inicio para la elección de la pertinencia del perfeccionamiento docente, es decir, las concepciones pedagógicas permiten saber qué tipo de perfeccionamiento necesita un grupo de pedagogos en particular, dependiendo de su contexto socioeducativo y sus necesidades profesionales. Esto significa que el perfeccionamiento no puede ser estandarizado para todos los profesores y debe responder a las necesidades y expectativas de ellos.

En definitiva, debieran recurrir a la reflexión crítica constantemente para así lograr establecer y, si fuese necesario, modificar aquellas concepciones en que basan su actuación pedagógica. Tal reflexión pudiese llevarse a cabo a través de distintas técnicas tales como: i) la reflexión en conjunto con otros pares mediante charlas, debates o reuniones en las que se puedan plantear dudas e inquietudes, generar propuestas y recibir retroalimentación; ii) la observación de aula entre los mismos colegas de manera que se puedan analizar prácticas y realizar sugerencias sin necesidad de convertirla en una instancia evaluativa; iii) la creación y aplicación de instrumentos que sirvan de autoevaluación del desempeño de cada docente, para así objetivar la observación entre pares.

Finalmente, cabe señalar que resulta esencial incorporar los resultados de la investigación acerca de las concepciones pedagógicas de los docentes en el proceso formativo de los futuros profesores puesto que éstos ingresan a la universidad con concepciones previas acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje que deben ser consideradas por aquellos que los formen como profesionales de la educación, concepciones que pueden verse reforzadas o debilitadas por la influencia recibida por parte de sus docentes. En definitiva, se hace vital la integración de la reflexión crítica como parte fundamental de su rol como futuros pedagogos.

NOTAS

- 1.- Este artículo se inserta en el contexto del proyecto FONDECYT 1085313 titulado “El Sistema de Cognición Docente, las Actuaciones Pedagógicas del Profesor de Inglés Universitario y su Impacto en la Enseñanza-Aprendizaje del Idioma”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert, M., 2007** *La investigación educativa. Claves teóricas.* McGraw Hill, Madrid
- Andrés, G. y P. Echeverri, 2001** *Pensamiento docente y práctica pedagógica. Una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes.* Magisterio, Bogotá.
- Andrews, S., 2003** Just like instant noodles: L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy. En: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(4), pp. 351-375.
- Borg, S., 2003** Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. En: *The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguistics*, 36, pp. 81-109.
- Corbetta, P., 2007** *Metodología y técnicas de investigación social.* McGraw Hill, Madrid.
- Freeman, D., 2002** The hidden side of the work: teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching. En: *Language Teaching: The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguistics*, 35, pp. 1-13.
- González, S., E. Río & S. Rosales, 2001** *El Currículum oculto en la escuela.* Lumen Humanitas, Buenos Aires.

- Hashweh, M., 2005** Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. En: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(3), pp. 273-292.
- Kane, R., S. Sandretto, & C. Heath, 2002** Telling half the story: a critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. En: *Review of Educational Research*, 72(2), pp. 177-228.
- Kansanen, P., K. Tirri, M. Meri, L. Krokfors, J. Husu & R. Jyrhämä, 2000** *Teachers' pedagogical thinking*. American University Studies, New York.
- MacLellan, E. y R. Soden, 2003** Expertise, expert teaching and experienced teachers' knowledge of learning theory. En: *Scottish Educational Review*, 35, pp. 110-120.
- Salkind, N., 1998** *Métodos de investigación*. Ciudad de México. Pearson.
- Stephens, D., G. Boldt, C. Clark, J. Gaffney, J. Shelton, J. Story & J. Weinzierl, 2000** Learning (about learning) from four teachers. En: *Research in the Teaching of English*, 34, pp. 532-565.
- Tillema, H., 1998** Stability and change in student teachers' beliefs about teaching. En: *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 4(2), pp. 217-228.

CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES SOBRE EL USO DE TIC'S EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA

KNOWLEDGE AND ATTITUDES ABOUT THE USE OF
ICTS IN HIGHER EDUCATION:
THE EXTERNADO UNIVERSITY OF COLOMBIA PROFESSORS

*Jairo Jiménez Villamizar
Especialista en Informática Educativa
Universidad Externado de Colombia
Calle 12 N° 1-17, Bogotá, Colombia
jairo.jimenez@uexternado.edu.co*

Recibido: 5 de abril de 2010

Aceptado: 19 de julio de 2010

Resumen: La integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) en el ámbito educativo ha sido una de las metas prioritarias del gobierno colombiano durante los últimos quince años. Desafortunadamente, las acciones tomadas se han generado con poca información y bajo condiciones de imposición más que de integración. Por esta razón se realizó una investigación en la Universidad Externado de Colombia, con el fin de establecer un diagnóstico sobre los profesores de pregrado acerca de sus conocimientos y actitudes sobre el uso de TICs en su práctica docente, como punto de partida para realizar un diseño pedagógico de integración tecnológica. Para ello se trabajó con una muestra de 143 docentes de nueve facultades que permitió generar su perfil en el que se destaca un nivel tecnológico aceptable con el que han realizado aproximaciones a usos de TICs en sus clases, y muestran su claro interés y disposición al cambio pedagógico, demostrado a partir de una actitud positiva en relación al impacto de la informática educativa en sus actividades académicas.

Palabras clave: Tecnologías de la información y comunicación, integración tecnológica, docentes, currículo.

Abstract: The integration of Information and Communication Technologies (ICTs) in education has been one of the priorities of the Colombian government for the last fifteen years. Unfortunately the actions taken have been generated providing little information about them and under imposing rather integrating conditions. For

this reason an investigation was conducted in the Externado University of Colombia to diagnose undergraduate teachers' knowledge and attitudes towards the use of ICTs in their teaching practice, as a starting point for implementing a technology integration instructional design. The study was based on a sample of 143 teachers from nine faculties on the basis of which their profile was produced showing that they handle an acceptable technological level allowing them to reach approximations to the use of ICTs in their classes as well as a clear interest in and willingness to a teaching change. A positive attitude towards the impact of educational computing in their academic work was observed.

Keywords: Information and communication technologies, technology integration, professors, curriculum.

INTRODUCCIÓN

Los grandes cambios ocurridos en las últimas décadas han determinado nuevas configuraciones de la realidad, de cómo vemos, sentimos y reaccionamos ante la misma. La interacción de los individuos y la forma en que éstos se comunican se ha transformado de tal forma que el tiempo y el espacio que se compartían, ahora se diluye en las redes informáticas que no requieren que sus participantes coincidan ni en el momento de encuentro, ni en el mismo espacio físico, pero que de igual forma permite un diálogo comunicativo con significado, alimentado por un contexto que determina las características de la nueva comunicación.

Estos cambios, a pesar de que se han generado paulatinamente, han moldeado de tal forma la cotidianidad de las personas, que su incidencia sólo puede ser entendida a partir de una transformación de nuestra perspectiva de la realidad, de cómo la aprehendemos y reconstruimos, para lo cual se establece como necesario un cambio de modelo mental, que no se ha dado a la velocidad e intensidad requerida, que ha generado una barrera que estipula un carácter alienante a los cambios sucedidos, y en especial a la tecnología, responsable en mayor medida de su rápida evolución. Pero es a partir de sus usos que se logra establecer con mayor claridad el sentido de la tecnología, específicamente en su potencial comunicacional, que se ha creado a partir de las necesidades de los individuos y se ha moldeado a partir de ellas. Es por esto que se exige al individuo un entendimiento de los códigos inherentes a la tecnología, para poder interactuar con ella y amoldarla a sus necesidades; no se debe tomar la posición de aprender a usar la tecnología, por el contrario, la tecnología cada vez más aprende de nosotros, pero debemos aceptarla y hablar su mismo idioma.

Y es en este punto donde la educación tiene un papel principal, porque estos cambios mentales en los individuos parten de entender el por qué y para qué de la tecnología, de apropiarse del discurso tecnológico y utilizarlo como algo innato al ser humano. Pero a partir de este precepto, se hizo necesario establecer si realmente la educación estaba preparada para este reto, hasta qué punto los docentes y sus discursos pedagógicos van en esta vía o si, por el contrario, limitan aún más el uso tecnológico sin mayor coherencia con la realidad en la cual la tecnología es inherente a la cotidianidad comunicativa y vivencial de los individuos.

Por esta razón se realizó una investigación de un espacio educativo específico, la Universidad Externado de Colombia, con el objetivo de identificar y analizar los elementos constitutivos de la integración tecnológica en la práctica pedagógica de los docentes y el contexto en que ésta se desarrolla. En este artículo se presentan los principales resultados de este estudio a partir de tres grandes ejes: el conocimiento, el acceso y las actitudes hacia la tecnología, para determinar el nivel de integración de las TICs en este espacio educativo específico.

LAS TICs Y LA EDUCACIÓN

Actualmente las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) son tema común en los organismos educativos, y a partir de su utilización en el ámbito de la educación se ha generado una discusión que tiene que ver con la verdadera utilidad de las tecnologías en las aulas, y si los costos asociados a ellas realmente están bien justificados. La investigación en cuanto a informática educativa se ha dirigido principalmente a establecer los efectos positivos en aprendizaje a partir de elementos tecnológicos, pero aún existen muchos problemas. “En los últimos 80 años de investigación sobre el impacto de la tecnología en el aprendizaje, desde los primitivos proyectores a los modernos computadores portátiles, no ha emergido mucha evidencia confiable que asegure a los observadores imparciales que el uso de computadores u otros dispositivos electrónicos por estudiantes lleva directamente a un mejor logro académico” (Cuban, 2006, p. 29).

El problema en este punto se refiere al enfoque que debe tener la investigación, a cómo establecer con certeza lo que está pasando en las aulas que utilizan tecnología. “La investigación sobre la eficacia de la tecnología en educación es responsable de lo que a la larga la educación ha sido culpable: de no tener un foco claro.” (Kirkpatrick y Cuban, 1998). Los resultados de la investigación son muy variados y pocos estudios rigurosos se han

implementado, pero la gran pregunta sigue siendo ¿estamos midiendo realmente lo que se debe medir? ¿Estamos enfocando la investigación desde un esquema tecnológico, más que pedagógico? “Las primeras investigaciones en informática educativa surgieron de la pregunta ¿mejora la tecnología el aprender? Esta pregunta era planteada como si la tecnología fuera la causa de cierto aprender. Estos estudios consideraban a las tecnologías como unidades discretas, en el vacío, separadas, con un efecto poderoso, y estudiaban su impacto en aprender. Ignoraban que un uso efectivo de las tecnologías tiene que estar empotrado en un proceso de innovación y cambio, incluso como parte de una reforma educacional, como hoy sugiere la mayoría de las investigaciones.” (Sánchez, 2007, p. 23).

Lo que queda claro es que aún falta mucho por investigar en el ámbito de las tecnologías en la educación, pero es importante esclarecer qué debe ser realmente medido en estos procesos. La confusión en el tema surge de los pocos estudios rigurosos que se han realizado, y del carácter variable de la tecnología, lo que no ha permitido establecer consensos en el tema. Cabe destacar, sin embargo, que todos estos procesos investigativos han ayudado a vislumbrar un punto de acuerdo, que si bien la tecnología es importante en el proceso no depende de ésta la mejora en el logro educativo; factores que incluyen a docentes, estudiantes, instituciones, acceso y cobertura tecnológica son parte esencial del proceso y por ello deben ser tenidos en cuenta en el desarrollo y la evaluación de las tecnologías educativas.

EL PAPEL DEL DOCENTE

Es necesario destacar la importancia del rol que desempeñan los docentes en el proceso educativo, y de los retos a los que se han visto enfrentados a partir de la incorporación de las nuevas tecnologías tanto en las aulas como fuera de ellas. El papel del docente adquiere nuevas connotaciones y mayores desafíos, ya que necesita habilidades y conocimientos no sólo para interactuar eficazmente con su medio, sino que debe adaptar sus discursos pedagógicos y a partir de ello, asumir la responsabilidad de ayudar a los estudiantes para que transiten en este proceso y mejoren sus capacidades para entender y utilizar eficazmente estos nuevos medios. El papel del docente es fundamental en el uso de la tecnología educativa; la tecnología por sí misma no es capaz de mejorar los procesos de aprendizaje, es el uso coherente y eficaz que se hace de esta herramienta lo que al final conlleva a una mejora en los aprendizajes.

En un reporte realizado por SIIA (Software Information Industry Association) en el que se recogió información de 311 investigaciones desde finales de 1980 hasta el 2000, se concluyó lo siguiente respecto a los efectos del rol del profesor en el uso de tecnología educativa:

- El rol del profesor es primordial para crear un ambiente efectivo de aprendizaje basado en el uso de tecnología.
- El desarrollo profesional del profesor y las decisiones sobre como usar los computadores en instrucción, pueden ser más importantes que la frecuencia con la que se utiliza la tecnología.

Y terminan su reporte estableciendo que la investigación realizada respalda fuertemente el uso de tecnología como un catalizador para el cambio en los entornos de aprendizaje, sin embargo, no es suficiente por sí misma. También es esencial que los profesores estén preparados para funcionar en un entorno más abierto, flexible y centrado en el estudiante. Cambios significativos ocurrirán en un periodo de tiempo. Al principio, los profesores pueden resistirse al cambio generado por la tecnología, no obstante, adoptarán, adaptarán y eventualmente aprenderán a usar tecnología sin esfuerzo y creativamente (Silvin-Kachala y Bialo, 2000).

EJES DEL ESTUDIO

Para el diseño de la investigación desarrollada, se estipuló una estructura conceptual que permitiera realizar una indagación acerca de los conocimientos, las habilidades y actitudes de los docentes hacia las Tecnologías de la Información y la Comunicación en relación a su práctica pedagógica.

Las habilidades y los conocimientos que deben tener los docentes para afrontar el cambio curricular a partir de la incorporación de la tecnología en las aulas, son referidos por varios autores y organizaciones, y en varios puntos se encuentran acuerdos comunes. Pero para enmarcar la investigación realizada, se utilizó como referente el trabajo de la UNESCO (2008) en su documento *ICT Competency Standards for Teachers* (Estándares de competencias en TIC para profesores), donde se plantea el trabajo de los docentes bajo tres enfoques: nociones básicas de TIC, profundización del conocimiento y generación del conocimiento. Estos enfoques están ligados entre sí e interrelacionados con los componentes del sistema educativo –currículo, política educativa, pedagogía, utilización de las TICs, organización y capacitación de docentes.

Tan importante como las habilidades y los conocimientos, se concibió la inclusión en este estudio de los cambios inherentes al uso de tecnologías en los procesos pedagógicos; para ello era importante establecer cómo los docentes reaccionan ante dichos cambios y de qué forma esta reacción determina su posición frente a las tecnologías. Por esta razón, la investigación realizada incluyó como uno de los elementos centrales la medición de las actitudes de los docentes, para conocer su disposición psicológica en cuanto al uso de tecnologías.

Tomando como base la conceptualización del modelo tridimensional de Rosenberg y Hovland (1960), se enmarcó la indagación sobre las actitudes de los docentes a partir de tres componentes: Componente Afectivo (sentimientos o emociones que provoca el objeto de actitud y pueden ser positivos o negativos); Componente Cognitivo (modo como se percibe al objeto de actitud y los pensamientos, ideas y creencias sobre él); y el Componente conductual (tendencia o predisposición a actuar de determinada manera en relación con el objeto de actitud).

Para Gilabert, Girbert y Fandos (2001), el hecho de que el docente tenga una actitud positiva o negativa a la hora de desarrollar su tarea en entornos tecnológicos, estará fuertemente condicionado por: la infraestructura de comunicaciones disponible; el nivel de exigencia del entorno respecto al uso de las TICs; la posibilidad de integrar la tecnología en los entornos de formación; su preparación para el uso de esta tecnología, tanto de software como de hardware; la disponibilidad del docente para una formación permanente que le garantice no perder 'la carrera tecnológica'; las posibilidades que le ofrezca la administración para acceder a ella; y su disposición para cambiar sus estrategias de comunicación.

A partir de los elementos conceptuales expuestos, la investigación desarrolló un grupo de escalas que buscaban medir los siguientes aspectos: conocimientos que tienen los docentes sobre el uso de tecnologías en su práctica, frecuencia en el uso de estas prácticas tecnológicas en procesos pedagógicos, acceso a las tecnologías, tanto en sus hogares como en su sitio de trabajo, incluyendo el apoyo que reciben institucionalmente y, por último, las percepciones y actitudes de los docentes hacia el uso de tecnologías en educación y específicamente en sus prácticas educativas. Debido a que la herramienta que mejor se ajustaba para realizar la indagación con los docentes era un cuestionario digital (debido al diseño del estudio y a las distancias físicas que no permitían un contacto directo con los encuestados), se decidió, además de incluir preguntas cerradas, utilizar escalas likert y diferenciales semánticos

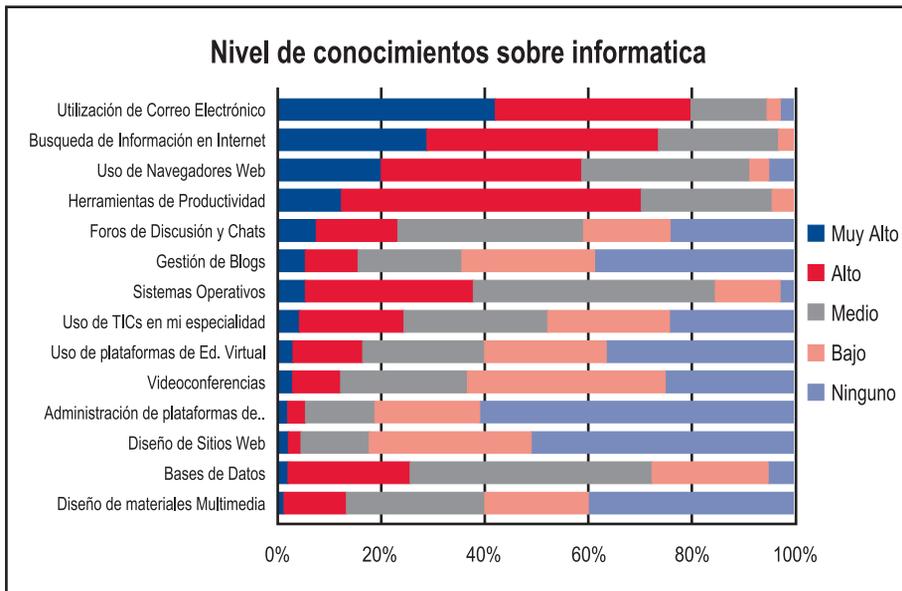
que además de describir a los docentes, caracterizaron el contexto en que se desarrollaba su práctica y retrataron la posición actitudinal de los docentes frente a los procesos educativos que vinculan la utilización de tecnologías. El diseño de estas escalas se realizó a partir de un proceso de operacionalización de variables que se generaron a partir de la revisión teórica que estructuró la investigación, y a partir de una validación fundada en los resultados de pruebas piloto y consulta a expertos.

RESULTADOS

Para la investigación se utilizó un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo correlacional. A partir de un universo de 702 individuos (docentes de pregrado medio tiempo y tiempo completo) agrupados en 9 facultades, se realizó un muestreo estratificado que dio un grupo de 143 profesores agrupados equitativamente por facultades, lo cual permitió dar una mayor exactitud a la medición, y superar los sesgos que se pudieron producir por la diferencia en número de docentes en cada una de las facultades.

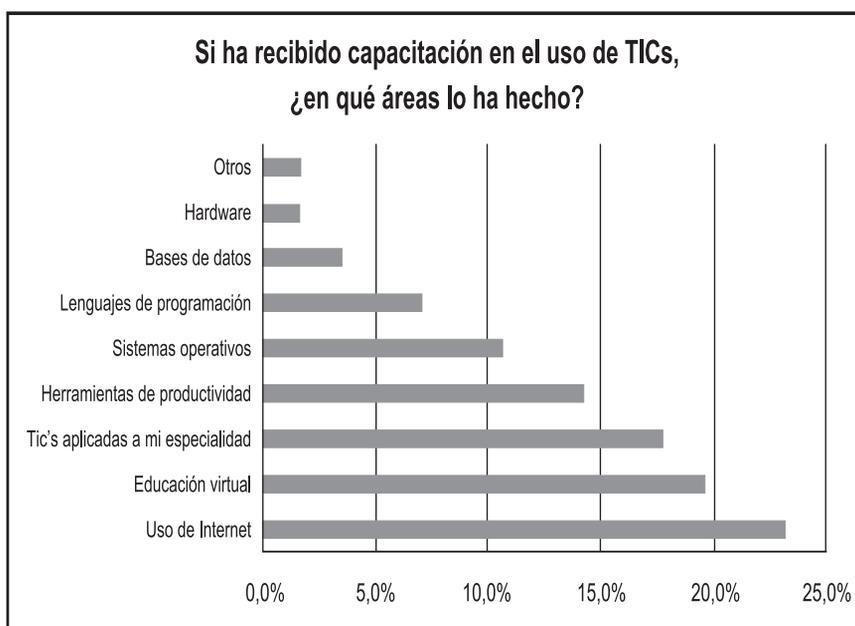
Los principales hallazgos de esta investigación se relatan a continuación:

Figura 1.
Nivel de conocimientos sobre informática



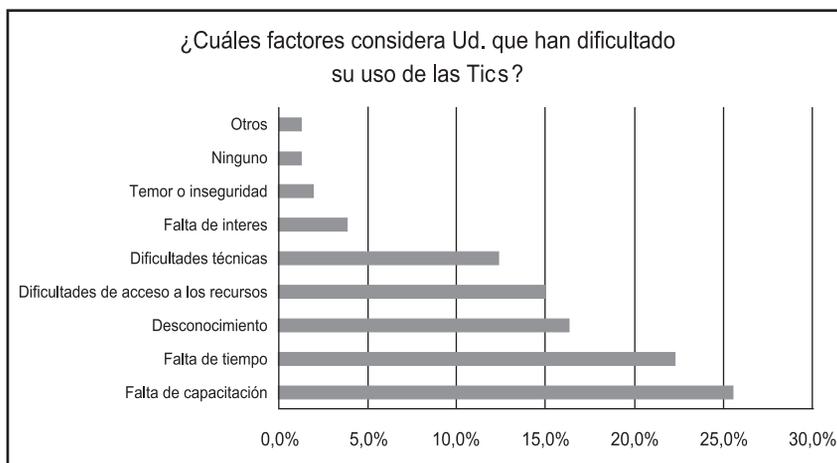
En general se podría establecer que el nivel de uso de tecnología por parte de los docentes está en un rango medio. Los docentes tienen altos conocimientos en herramientas tecnológicas básicas, como la utilización de correos electrónicos (81%), la búsqueda de información en Internet (74%), el uso de navegadores Web (60%) y las herramientas de productividad (71%), pero en cambio, en herramientas avanzadas como el diseño de materiales multimedia (14%), el uso de plataformas de educación virtual (17%), manejo y creación de sitios Web (5%) y uso de TICs en su especialidad (26%), su conocimiento tiende a ser muy bajo.

Figura 2.
Áreas de capacitación en TICs



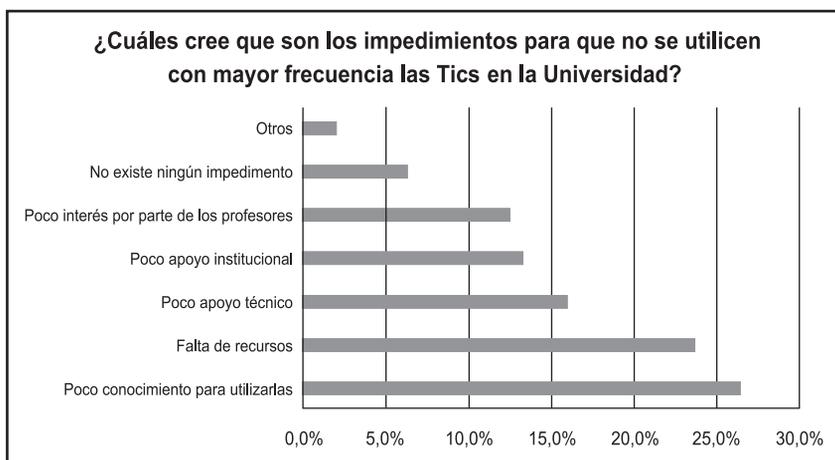
El mayor rango de respuestas se da en el uso de Internet (23.2%), seguido por educación virtual (19.6%) y TICs aplicadas a su especialidad (17.9%). En los rangos menores se encuentra la capacitación en bases de datos (3.6%) y Hardware (1.8%), temas en los cuales existe la posibilidad que los docentes no hayan tenido el interés o la necesidad de aprender. Es interesante ver que el segundo y tercer rango de capacitaciones que han recibido los docentes están en la aplicación de tecnologías en educación y en su especialidad, lo cual muestra que los profesores han conectado su práctica laboral y docente con el uso de tecnologías y existe el interés por utilizarlas.

Figura 3.
Factores que han dificultado el uso de TICs



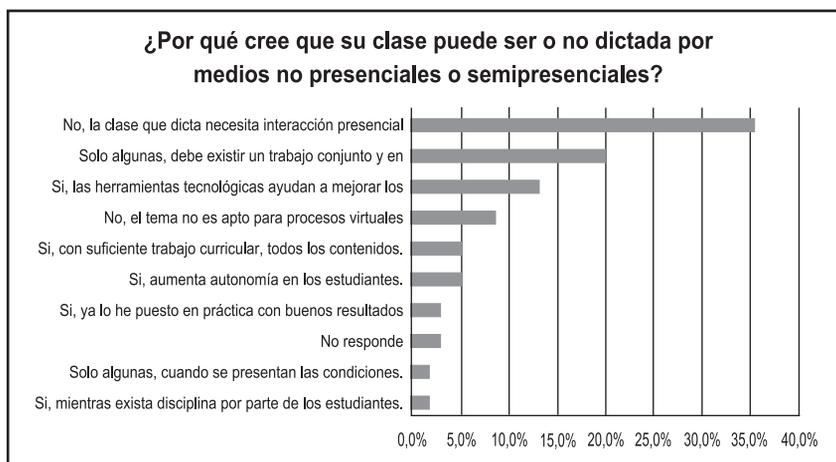
A pesar de los programas de capacitación a los docentes por parte de la Universidad, los encuestados declaran que este es el factor principal que ha dificultado su uso de las tecnologías, y si lo miramos conjuntamente con la falta de tiempo, podríamos pensar que esa razón de alguna forma puede incidir en que los docentes no se hayan podido capacitar. También es interesante ver factores como la falta de interés o el temor que tuvieron porcentajes bastante bajos, 3.9% y 2% respectivamente, lo que nos indica que no tienen gran incidencia como barreras en el uso de TICs.

Figura 4.
Impedimentos para el uso de las TICs en la Universidad Externado de Colombia



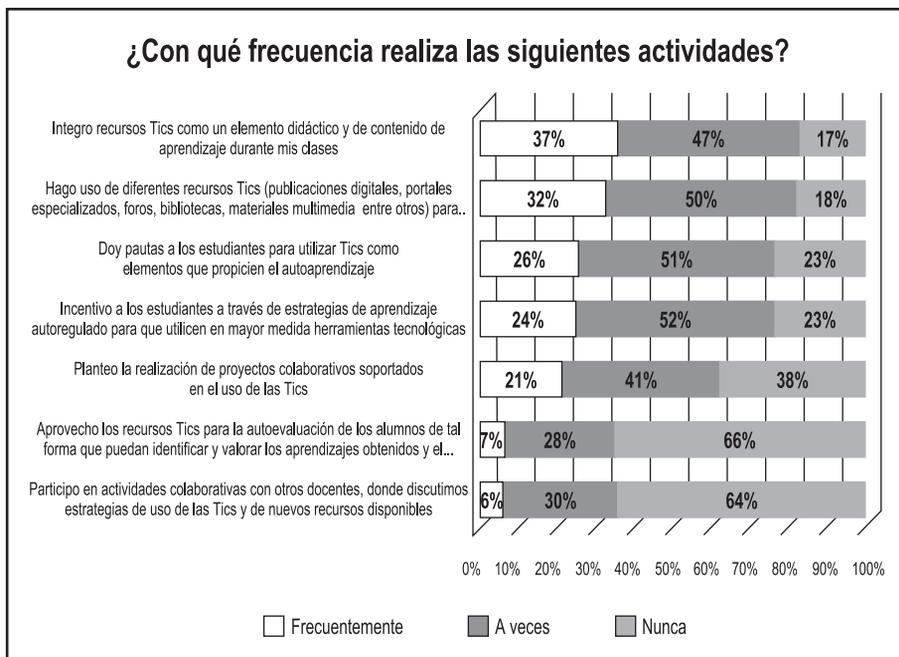
Al preguntarle a los docentes sobre cuáles son los impedimentos que se presentan en la Universidad para un mayor uso de las TICs, declaran que el poco conocimiento para utilizarlas es la mayor barrera (26.4%), seguida por la falta de recursos (23.6%), el poco apoyo técnico (16%) y el poco apoyo institucional (13.2%). Es importante señalar que la mayoría de los docentes piensa que existen impedimentos dentro de la Universidad para el uso de las TICs, sólo un 6.3% piensa que no existe ningún impedimento.

Figura 5.
Razones por la cuales las clases pueden o no ser realizadas por medios no presenciales o semipresenciales



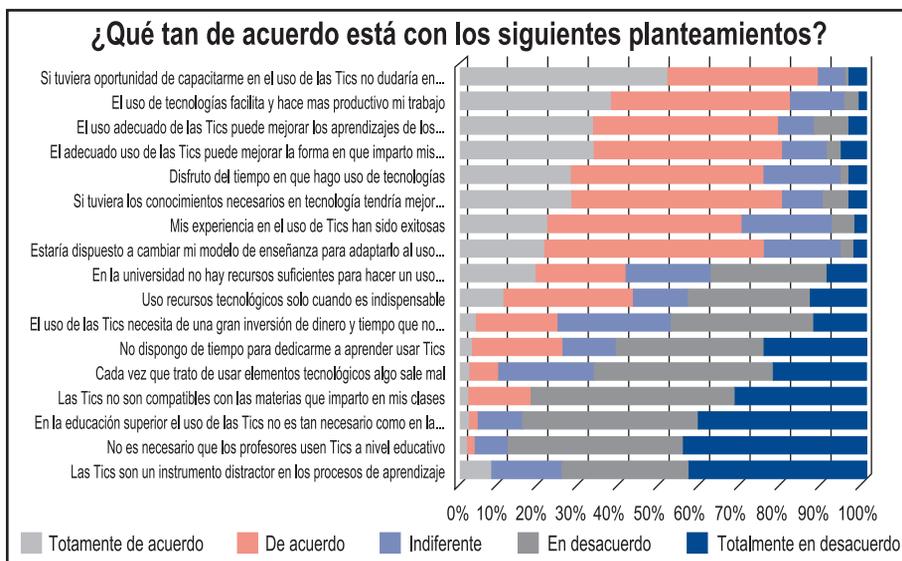
El mayor porcentaje de respuestas dadas por los docentes expuso que sus clases no podían ser realizadas por medios no presenciales ya que requerían interacción personal, la cual no veían posible a través de otros medios (35.5%); el segundo mayor porcentaje de respuestas se dio para aquellos que piensan que sólo para algunas clases es posible, mientras que exista el equilibrio entre los dos procesos, es decir, sólo a partir de medios semipresenciales (20%); y a esta respuesta le sigue un porcentaje de profesores que considera que sí es viable y reconocen las mejoras en los procesos pedagógicos a partir del uso de tecnologías, con un 13.3%. En menores porcentajes se encontraron respuestas en las que los docentes establecían que sus clases no eran aptas para procesos virtuales (8.8%), o que sí era posible debido a que podían estimular la autonomía de los estudiantes (5.5%) y otros quienes pensaban que con el suficiente trabajo curricular, era posible implementarlo (5.5%).

Figura 6.
Frecuencia de realización de actividades con TICs



Entre las actividades con TICs que realizan con más frecuencia los docentes se encuentran: la integración de recursos como elementos didácticos y de aprendizaje, que realizan frecuentemente en un 37% y a veces en un 47%; luego el uso de recursos TICs para la construcción de contenidos pedagógicos, que realizan frecuentemente un 32% y a veces un 50% de los encuestados; ya con menor frecuencia se dan pautas a los estudiantes para utilizar recursos TICs como elementos propiciadores de aprendizaje, frecuentemente un 26% y a veces un 51%; el incentivo a los estudiantes a partir de estrategias de aprendizaje autoregulado para que utilicen en mayor medida herramientas tecnológicas, frecuentemente un 24% y a veces un 52%. Las actividades que se realizan con menor frecuencia son: el aprovechamiento de recursos TICs para la autoevaluación de los estudiantes, que en un 66% nunca han sido utilizados y en un 28% sólo a veces; y la participación en actividades colaborativas con otros docentes para discutir estrategias de uso de TICs y nuevos recursos disponibles, que nunca se realiza para un 64% y se realiza a veces para un 30%.

Figura 7.
Actitudes hacia el uso de las TICs



El enunciado con el que estuvieron más de acuerdo el grupo de docentes encuestados fue el que expresaba, “si tuviera la oportunidad de capacitarme en el uso de TICs no dudaría en hacerlo”, con el que un 52% de los docentes estuvo totalmente de acuerdo y un 37% de acuerdo, lo que en conjunto da una opinión positiva del 89%. Respecto al segundo enunciado que tuvo mayor aceptación, “el uso de tecnologías facilita y hace más productivo mi trabajo”, los docentes estuvieron totalmente de acuerdo en un 38% y de acuerdo en un 44%, dando en conjunto un 87% de opiniones positivas hacia el uso de tecnologías como elemento propiciador de productividad.

Luego, con el enunciado, “el uso adecuado de las TICs puede mejorar los aprendizajes de los estudiantes”, los docentes estuvieron totalmente de acuerdo en un 33% y de acuerdo en un 46%, alcanzando un conjunto de opiniones positivas del 79%. La importancia de que este enunciado haya tenido un grado tan alto de aceptación, es el hecho de que reconoce la importancia de las tecnologías en los procesos educativos y la mejora de los aprendizajes con su utilización, lo que nos remite a la idea de una percepción de los profesores que trasciende la perspectiva instrumental de las tecnologías y que las consideran como elemento fundamental de los procesos educativos, lo cual es de gran importancia como resultado de la investigación realizada.

En cuanto al enunciado, “el adecuado uso de las TICs puede mejorar la forma en que imparto mis clases”, éste tuvo un 33% de respuestas en

totalmente de acuerdo y un 47% en de acuerdo, que en conjunto muestran un 80% de respuestas positivas hacia el enunciado. Esto nos indica que en este enunciado y el anterior los profesores expresan no solamente estar consientes del papel de las TICs en las mejoras del aprendizaje, sino que también reconocen que su práctica docente puede mejorar a partir de su utilización, con la condición de que se haga un uso apropiado de ellas, lo cual sólo puede darse a partir de su conocimiento.

Otro enunciado que es importante destacar de este conjunto es el que señala, "estaría dispuesto a cambiar mi modelo de enseñanza para adaptarlo al uso de las TICs", con el que un 21% de los docentes estuvo totalmente de acuerdo y un 54% de acuerdo, lo que suma un total de 75% de respuestas positivas. El hecho de que este gran porcentaje de docentes esté dispuesto a transformar sus prácticas pedagógicas para adaptarse al uso de tecnologías, es un aspecto muy positivo y que puede generar grandes expectativas sobre un trabajo adecuado en este punto. Con esto es posible notar que no existe una gran resistencia al cambio y que las puertas están abiertas para un proceso de innovación por parte de los docentes.

Figura 8.
Razones para falta de uso de TICs por parte de docentes de pregrado



La principal razón de la falta de uso de TICs que argumentan los profesores encuestados es el desconocimiento de sus colegas para poder utilizar las tecnologías (25.3%), la segunda razón en importancia es la falta de recursos (17.6%), la tercera es la falta de capacitación (16.1%) y la cuarta, la resistencia al cambio que obtuvo un 15.3%. Se destaca que entre las principales razones

expuestas están la falta de conocimientos, la capacitación y el acceso a los recursos; éstas aparecen como las principales condiciones que son necesarias para un proceso integral de utilización de tecnologías en educación, según estudios de UNESCO (2004).

CONCLUSIONES

Lo que podemos concluir al respecto, es que los docentes encuestados han tenido un contacto básico a intermedio con la tecnología, la usan esporádicamente, más que todo en tareas básicas como comunicarse por correos electrónicos, hacer búsquedas en Internet y crear documentos en procesadores de texto. Pero si nos preguntamos si con este manejo tecnológico los docentes están preparados para hacer un uso de las tecnologías a nivel pedagógico, la respuesta podría ser no. El papel del docente no es solamente ser un usuario de las tecnologías, más específicamente es ser un moldeador de ellas, para convertirlas en herramientas educativas; la tecnología por sí sola no tiene ningún poder educativo, son sólo herramientas, que sin el adecuado uso pierden cualquier posibilidad de tener un efecto en los aprendizajes, y ese uso adecuado sólo puede venir de los docentes, en un trabajo conjunto con sus estudiantes, y para ello deben tener más que un conocimiento básico de las TICs.

Cuando examinamos los usos de la tecnología que están aplicando los docentes en sus salas de clase, nos podemos dar cuenta que sí están trabajando para incorporar las TICs. Aunque las actividades no son frecuentes, sí se desarrollan acciones de integración de TICs como elemento didáctico y de contenido de aprendizajes, al igual que la consulta de recursos TICs para construir contenidos pedagógicos. La pregunta en este punto es cómo maximizar la frecuencia de estas actividades. Según los mismos docentes existe muy poco conocimiento para utilizar las TICs en ambientes educativos, lo que se conjuga con la falta de recursos para hacer un uso adecuado de ellas y del apoyo técnico e institucional por parte de la Universidad para que se incentive su práctica.

En cuanto a las actitudes de los docentes frente al uso de TICs, el análisis de los tres componentes permitió establecer que los docentes encuestados tienen una actitud positiva hacia las TICs: en el componente afectivo es positiva en un 65,6%, en el cognitivo en un 66,7% y en el conductual en un 64,4%.

En cuanto a las actitudes frente a la educación virtual, aún existen barreras que impiden aceptar este tipo de sistemas. El mayor problema que encuentran

los docentes es la pérdida de la interacción que sólo se puede dar en espacios presenciales; según ellos, algunas de sus asignaturas necesitan un alto nivel de interacción, generalmente en discusiones de temas o en exposiciones y es algo que no se puede lograr a través de una plataforma virtual de educación. Sin embargo, también opinan que algunas clases pueden ser dictadas a través de este medio, con el debido equilibrio entre las modalidades presenciales y virtuales, y realizando un trabajo que logre adaptar sus contenidos al proceso virtual.

El perfil actitudinal de los docentes encuestados se puede describir como: individuos que han tenido experiencias positivas con la tecnología y la perciben como un elemento necesario y que puede mejorar sus actividades pedagógicas diarias. Al haber tenido experiencias satisfactorias con la tecnología, el uso de ésta es cada vez más placentero y ha logrado establecer una actitud cognitiva que refuerza la eficacia percibida a partir de sus experiencias de éxito. Su percepción de la tecnología como un elemento propiciador de nuevas formas de docencia, les permite a los profesores tener la disposición para efectuar cambios en sus prácticas pedagógicas, aprender y adaptarse a nuevos esquemas que incluyan las TICs.

Finalmente, se pudo concluir que en este grupo específico existen los elementos necesarios para realizar un proceso de inclusión tecnológica adecuado, los docentes tienen los elementos básicos para emprender un proceso de adaptación a su práctica pedagógica y, lo más importante, tienen la actitud adecuada para hacerlo. El trabajo y apoyo institucional en este proceso se perfila como el elemento indispensable para lograr el éxito en éste y en todos los contextos educativos que están trabajando en esta vía: "Para que la educación pueda explotar al máximo los beneficios de las TICs en el proceso de aprendizaje, es esencial que tanto los futuros docentes como los docentes en actividad sepan utilizar estas herramientas. Las instrucciones y los programas de formación deben liderar y servir como modelo para la capacitación tanto de futuros docentes como de docentes en actividad, en lo que respecta a nuevos métodos pedagógicos y nuevas herramientas de aprendizaje." (UNESCO, 2004).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cuban, L., 2006** The laptop revolution has no clothes. En: *Education Week*. 26(8), p. 29
- Gilabert, T., Gisbert, M. & Fandos, M., 2001** El ciberprofesor formador en la aldea global. En: *Las ciencias sociales en Internet*. Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, pp. 59-76.
- Kirkpatrick, H. y L. Cuban, 1998** Computer makes kids smarter, right? En: *Technos Quarterly*. 7(2).
- Rosenberg, M. y C. Hovland, 1960** *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency Among Attitude Components*. Greenwood Press, New Haven. 239pp.
- Sánchez, J., 2007** ¿Aprenden los alumnos con las tecnologías? En: *Diario La Segunda, Miércoles 14 de Noviembre de 2007*, p. 23.
- Silvin-Kachala, J. y E. Bialo, 2000** *2000 Research report on the effectiveness of technology in schools*. (7th ed.). Software and Information Industry Association, Washington, D.C.
- UNESCO, 2004** *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente: Guía de planificación*. División de Educación Superior, UNESCO. /ED/HED/TED/3. (Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>).
- UNESCO, 2008** *ICT Competency Standards for Teachers*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. United Kingdom CI-2007/WS/19. (Disponible en: <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/The%20Standards/ICT-CST-Competency%20Standards%20Modules.pdf>).

ESTUDIO DE LIDERAZGO EDUCATIVO EN UN MODELO DE GESTIÓN ESCOLAR HACIA LA CALIDAD

STUDY OF EDUCATIONAL LEADERSHIP IN A QUALITY
BASED SCHOOL MANAGEMENT MODEL

Pablo López Alfaro
Especialista en Gestión y Liderazgo Escolar
Departamento de Educación, Universidad de Chile
Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago
pablopez@uchile.cl

Recibido: 8 de septiembre de 2009

Aceptado: 13 de abril de 2010

Resumen: El presente trabajo aborda la importancia del liderazgo en las comunidades escolares en Chile y su relación con la calidad educativa. Se postula un modelo causal que recoge variables relevantes asociadas a la gestión escolar, entre las que se encuentra la variable liderazgo.

El estudio pone de manifiesto esta realidad en torno a las escuelas como organizaciones. A medida que pasa el tiempo, éstas se transforman en sistemas cada vez más complejos, siendo el liderazgo que se ejerce en un centro educativo, una de las variables fundamentales que influye en el logro de los objetivos propuestos por la organización y que permite a sus actores enfrentar exitosamente su complejidad, de acuerdo a lo señalado en diversos estudios nacionales e internacionales.

Palabras clave: Liderazgo, gestión escolar, calidad educativa, modelo causal.

Abstract: This paper deals with the importance of leadership in school communities in Chile and its relationship to educational quality. A causal model is proposed that incorporates relevant variables associated with school management, among them leadership.

The study highlights this reality about schools as organizations. With the passing of time, they become increasingly complex systems, where the leadership exercised in a school is one of the key variables that influences the achievement of the organization's objectives and allows its actors to successfully face its complexity, as noted in several national and international studies.

Keywords: Leadership, school management, educational quality, causal model.

INTRODUCCIÓN

A medida que el país alcanza un mejor estado de desarrollo, las organizaciones no educacionales han incorporado paulatinamente a su quehacer, elementos de liderazgo, planificación estratégica, desarrollo organizacional y evaluaciones de la calidad de su gestión, aplicando planes sistemáticos de mejoramiento. Este acento en la gestión también se ha manifestado en el ámbito de las instituciones educativas.

Por otro lado diversos estudios nacionales e internacionales han demostrado la importancia de la gestión escolar, y del liderazgo en particular, en los resultados de aprendizaje de los alumnos y en la calidad educativa de los centros. El liderazgo escolar se ha constituido en una prioridad dentro de la política pública diseñada desde el Ministerio de Educación (2005), lo que se ha traducido en potenciar el liderazgo en el sistema educativo, para impulsar el trabajo en equipo y la generación de ambientes de trabajo profesional que permitan avanzar en materia de calidad y equidad de la educación. Asimismo, la Fundación Chile (2003) en colaboración con la Pontificia Universidad Católica, instalan un modelo denominado procesual para evaluar y certificar la calidad de la gestión escolar, donde la variable liderazgo es uno de los componentes principales en la explicación de los procesos de calidad.

Para Coronel (2008), el liderazgo es un tema que sigue recibiendo una atención destacada y abundante en trabajos empíricos, reflexiones académicas y publicaciones. No se puede discutir ni poner en duda que estamos frente a un fenómeno real y de gran importancia para el análisis organizativo y el funcionamiento de la vida social. En las organizaciones educativas hablamos de liderazgo educativo que nos hace distinguirnos, de otros acercamientos y abordajes.

Maureira (2008) sostiene que el estudio del liderazgo aporta un sinnúmero de enfoques y reflexiones en torno a este fenómeno, haciéndose notar como un tema ampliamente estudiado pero, según algunos autores, el peor comprendido. Parece clara la complejidad del tema a nivel de la organización escolar, en donde el énfasis del trabajo se fundamenta esencialmente en la interacción de distintos agentes educativos: alumnos, profesores, directivos docentes y otros.

GESTIÓN Y CALIDAD

El concepto de calidad está presente en todos los ámbitos de la vida. Aparece asociado a aquello que queremos destacar como atractivo o valioso, a la excelencia, al trabajo bien hecho o a aquello que se quiere reconocer. Marchesi y Martín la conciben como, “Un anhelo, un deseo de perfección, un objetivo al cual aproximarse pero que nunca se consigue del todo” (1998, p. 10). Ambas definiciones parecen subrayar los elementos objetivos del concepto, olvidando que éste tiene además un elemento subjetivo: se fundamenta en las necesidades del beneficiario, por lo que los parámetros para medir calidad no están asociados sólo con las características intrínsecas de un producto o servicio.

El concepto ha evolucionado desde un enfoque centrado en las características objetivas del producto o servicio a un enfoque que incorpora elementos de subjetividad, lo cual hace al concepto de calidad alejarse de la consideración del costo como su fundamento y lo convierte en un concepto dinámico, llegando en la actualidad a referirnos permanentemente a gestión de calidad o gestión bien hecha.

La gestión de calidad se basa en un modelo que hace uso intensivo de las personas y no en el capital físico o financiero de una organización, de tal manera que interesa por sobremanera la *calidad* de las personas que pertenecen a la organización, su integridad, así como la de quienes lideran los procesos. Esta perspectiva obliga a enfatizar la necesidad de las organizaciones no sólo de lanzar un buen producto al exterior, sino además funcionar bien internamente, es decir no es posible que una organización orientada hacia el beneficiario no esté orientada hacia las personas. Si se logra un buen funcionamiento interno y que los trabajadores se sientan bien tratados y a gusto en la organización, éstos querrán agradecer a los beneficiarios. Albrecht señala que “Los empleados descontentos son terroristas. Se lo propongan o no, destruyen la calidad del servicio desde la base” (1995, p. 90).

El concepto de calidad ha evolucionado, desde una visión tradicional como plantean Gaziel et al (2000), a una visión transformadora. En la primera la organización actuaba sobre los efectos; con un control de calidad a posteriori, el campo de acción estaba limitado a la calidad del producto y se pensaba que era normal que algunos productos fuesen defectuosos, porque la calidad era costosa. La organización estaba centrada en los problemas, no en los beneficiarios a quienes se les intentaba justificar los defectos en el servicio o producto.

La visión transformadora de la calidad, que la acerca al concepto de gestión de calidad, se centra en un control a priori para evitar o prevenir defectos. Su campo de acción es toda la organización y su gestión está basada en una investigación permanente del usuario, lo que lleva a la organización a estar centrada en la satisfacción del beneficiario, en conocer sus necesidades. La gestión de calidad se basa en principios que incluyen su consideración no como un problema aislado, sino abarcando toda la organización y orientando la gestión hacia el usuario externo, el cual es estimado como lo más importante, sin dejar de lado al beneficiario interno cuyo bienestar es determinante en los resultados de la gestión de calidad.

Bajo esta conceptualización, la calidad está modelando la gestión organizacional en todos sus ámbitos constituyendo un marco regulatorio del quehacer institucional que al igual que los conceptos de *liderazgo*, *planificación* y *visión* imprimen direccionalidad a la gestión, enmarcan la acción de los componentes de la organización y constituyen partes de un engranaje donde la gestión juega un rol articulador de estos elementos que moviliza a la organización hacia el cumplimiento de su propósito.

GESTIÓN Y LIDERAZGO

Lepeley concibe el liderazgo como, “La ciencia de conducir a una organización de la situación actual a una situación futura comparativamente mejor, donde las personas son el principal factor de cambio”, noción que se relaciona ampliamente con el concepto de gestión, no obstante la diferencia entre ambos conceptos (2001, p. 23).

El liderazgo, como hecho social y como concepto científico, sigue navegando en un mar de imprecisiones, no sólo por la amplitud de su contenido, sino también por la variedad de perspectivas desde donde se le ha enfocado, lo que lo ha llevado a evolucionar desde un enfoque netamente psicológico hasta una perspectiva de interacción social y a mantener latente su relación con autoridad y poder, llevando incluso a generar imprecisiones entre los tres conceptos.

Ruiz entiende por liderazgo, “El arte de conseguir que las personas cumplan una tarea voluntariamente”, definición que, asociada a lo planteado por el mismo autor –que “El liderazgo equivale al ejercicio de la autoridad que consigue una obediencia entusiasta de parte de sus súbditos”– nos lleva a reflexionar respecto del sentido que el liderazgo tiene para una organización (1995, p. 371).

Difícilmente una organización puede desarrollar una buena gestión si no mantiene un liderazgo efectivo que la haga trascender desde un plano operativo, del día a día, a uno de más amplio plazo relacionado con su desarrollo. Resulta esencial establecer que mientras el liderazgo está vinculado estrechamente al desarrollo de una visión y estrategias, la gestión se encuentra asociada a la mantención del funcionamiento de un sistema, relacionándose más bien con la efectividad de la realización de las tareas que con la dirección, sostenida por una estructura organizativa y con funciones administrativas como la planificación, organización y control.

Para algunos autores, como López Ruperez, el modelo en esta dimensión incluye la consideración de cómo el liderazgo del equipo directivo inspira y conduce hacia la calidad total, dentro de un proceso que se considera fundamental para la organización y que se entiende como de mejora continua. El liderazgo del equipo directivo es conceptualizado como, “El compromiso efectivo de los cuadros directivos de la organización y del director general con la calidad, que en la práctica significa la definición de los objetivos de calidad por parte del máximo nivel ejecutivo y orientar a toda la organización en ese sentido” (1997, p. 48).

Gaziel *et al.* consideran al Liderazgo como un criterio a evaluar, un agente facilitador del proceso y lo definen como, “...el comportamiento y actuación del Equipo Directivo y del resto de los responsables para guiar a la organización hacia la calidad. A través de él, se pretende evaluar cómo aquellos que tienen alguna responsabilidad en la organización estimulan, apoyan y fomentan la gestión de calidad, como un proceso de mejora continua” (2000, p. 188).

Una de las características más relevantes del liderazgo, desde la perspectiva de una gestión de calidad, es la capacidad de generar ambientes al interior de la organización que alienten la innovación, de tal manera que todos sus miembros se sientan motivados a aportar ideas para el mejoramiento continuo en todos los ámbitos de la gestión.

En los últimos años en la realidad chilena, también se han venido incorporando los aportes de modelos de gestión de calidad. Uno de ellos es el desarrollado por el Ministerio de Educación, denominado SACGE (Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar) conformado por cinco elementos de gestión: liderazgo, gestión curricular, convivencia escolar, recursos y resultados.

Para la elaboración del modelo teórico a partir del cual se diseñaron los instrumentos de recolección de información, se consideraron dos trabajos. El

primero corresponde al Modelo Europeo de Calidad EFQM (1998) y el segundo correspondió al realizado por el MINEDUC (2005) en el desarrollo del modelo SACGE. A partir de de estos trabajos, en esta investigación se propone un modelo teórico que da cuenta de siete dimensiones que explican la calidad de los centros educativos y que corresponden a: i) Liderazgo escolar; ii) Planificación y estrategia; iii) Gestión de recursos; iv) Gestión de personas; v) Procesos; vi) Satisfacción y vii) Resultados.

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Este estudio presenta la evaluación del liderazgo educativo en la gestión escolar de setenta establecimientos educativos de Enseñanza Básica y Media por la relevancia que tiene en la calidad educativa. Se realizaron análisis factoriales, exploratorios, y análisis causal utilizando ecuaciones estructurales. El modelado con ecuaciones estructurales incluye dos submodelos (Cea, 2002):

- i) El modelo estructural: nos permitió describir las relaciones causales entre variables latentes mediante ecuaciones estructurales lineales, que expresan la estructura causal asumida entre las variables.
- ii) En el modelo de medición se establecieron las relaciones de las variables latentes con sus indicadores.

De acuerdo con datos empíricos y consideraciones teóricas, planteamos el siguiente modelo (proceso – producto) como consecuencia de la interacción de los comportamientos docentes y de estudiantes.

Tabla 1. Modelo proceso-producto, el liderazgo como componente del modelo gestión hacia la calidad educativa



Las variables de gestión escolar se recogieron a través del cuestionario diseñado para la encuesta, cuya validación empírica se realizó utilizando ecuaciones estructurales con variables latentes; las que fueron modeladas utilizando el software LISREL (Linear Structural Relations). (Jöreskog y Sörbom, 1993).

Las dimensiones y variables del instrumento se muestran en la tabla N° 2. Los descriptores de cada variable fueron extraídos desde el modelo Europeo de Calidad EFQM (1998), y del modelo SACGE (2005) mencionadas anteriormente.

Tabla 2. Dimensión liderazgo y otras variables asociadas a la gestión escolar

Dimensiones	Variables	Dimensiones	Variables
Liderazgo	Compromiso reconocimiento	Satisfacción	Nivel de agrado con la gestión y funcionamiento del establecimiento
Planificación y estrategia	Desarrollo de la estrategia Comunicación	Resultados	Logros del establecimiento en todos sus ámbitos de gestión
Gestión de personas	Competencias Motivación	Calidad Educativa	Expectativas Percepciones de los docentes en los ámbitos de gestión
Recursos	Gestión de recursos Innovación		
Procesos	Identificación de procesos Seguimiento y control de procesos		

La muestra del estudio estuvo compuesta por 70 establecimientos de las regiones V, VIII y Metropolitana: 32 (45,7%) municipales, 23 (32,8%) particulares subvencionados y 15 (21,4%) particulares pagados. Los instrumentos (Escala tipo Likert) desarrollados y validados fueron aplicados a una muestra de 870 profesores y directivos trabajando con una base de 60.000 datos.

La primera tarea consistió en desarrollar los análisis de fiabilidad inicial y unidimensionalidad de cada una de las subescalas.

En la segunda etapa se realizaron los análisis factoriales confirmatorios de ambos modelos de medición, tanto de variables latentes exógenas (independientes) como endógenas (dependientes) definidas en el modelo.

En la tercera etapa se aplicaron los sistemas de ecuaciones estructurales en la validación del modelo causal, en conjunto con el modelo estructural y de medición.

RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación, corresponden a análisis que se focalizan en aquellos datos que acentúan la gestión escolar y las variables asociadas destacando la dimensión *liderazgo escolar* y su relación con la calidad educativa en los establecimientos primarios y secundarios que se incluyeron en el estudio.

Estudio 1.

i) Análisis de la fiabilidad del Instrumento. Los cálculos de los coeficientes de confiabilidad de las dimensiones originales del instrumento adoptada de los modelos SACGE y EFQM y conformada por las variables: Liderazgo, Planificación, Gestión de Recursos, Personas, Procesos, Satisfacción, Resultados y Calidad Educativa, nos indicaron que la escala general muestra niveles de consistencia interna ($\alpha = 0.96$). De manera similar constatamos una alta consistencia interna en la medida para cada una de las variables asociadas con la gestión escolar.

Tabla 3. Valores de la fiabilidad referida a las variables asociadas a la gestión escolar

Dimensión teórica	Valor "a"	Número de ítems
Liderazgo	0.88	9
Planificación y Estrategia	0.88	7
Personas	0.87	11
Recursos	0.77	5
Procesos	0.85	8
Satisfacción	0.90	9
Resultados	0.84	7
Calidad Educativa	0.72	4
Variables asociadas a la Gestión Escolar	0.96	60

ii) Análisis factorial exploratorio (AFE) para variables latentes exógenas o independientes. Esta exploración permitió determinar en qué medida, la agrupación de indicadores se corresponde con los planteamientos teóricos, para luego desarrollar análisis posteriores con fines confirmatorios. (*Hair et al., 2001*).

En primer lugar la matriz de correlaciones presenta valores que superan 0,30 en valor absoluto, además todas las correlaciones tienen un grado de significación inferior a 0.001. Este dato nos señala la conveniencia de proseguir con la factorización.

El valor de adecuación muestral (KMO) presenta un indicador de 0,916, lo cual ratificó la decisión de agrupar variables en factores comunes. La prueba de Bartlett ($\text{sig} = 0.00$) presenta una valor que permite determinar que las correlaciones observadas de la muestra están correlacionadas con la población de las que han sido extraídas.

Con respecto al método de extracción de factores de componentes principales, se observó la presencia de cinco factores con un valor superior a la unidad que en conjunto explican el 58% de la varianza de los datos.

La conformación de los factores que mostró la matriz de componentes rotados, dada las variables que lo saturan, son los siguientes.

Tabla 4. Matriz de componentes rotados

	Componente				
	1	2	3	4	5
Lider 5	.625				
Lider 7	.616				
Lider 9	.743				
Plani 11		.565			
Plani 15		.568			
Perso 18			.802		
Perso 19			.836		
Recur 28				.781	
Recur 31				.789	
Proce 37					.828
Proce 38					.775

iii) Análisis factorial exploratorio, variables latentes endógenas o dependientes. En este estudio la matriz de correlaciones presentó valores satisfactorios, de la misma forma que los índices tanto de adecuación muestral ($\text{KMO}=0.944$) como del test de Bartlett ($\text{Sig. } 0.00$). En relación a la extracción de componentes principales, se observó la presencia de tres factores que, en conjunto, explican el 60% de la varianza.

La conformación de los factores que mostró la matriz de componentes rotados, es la siguiente.

Tabla 5. Matriz de componentes rotados

	Componente		
	1	2	3
Satis45	.735		
Satis48	.816		
Satis49	.849		
Resul45		.666	
Resul55		.676	
Resul56		.448	
Calid57			.896
Calid59			.670

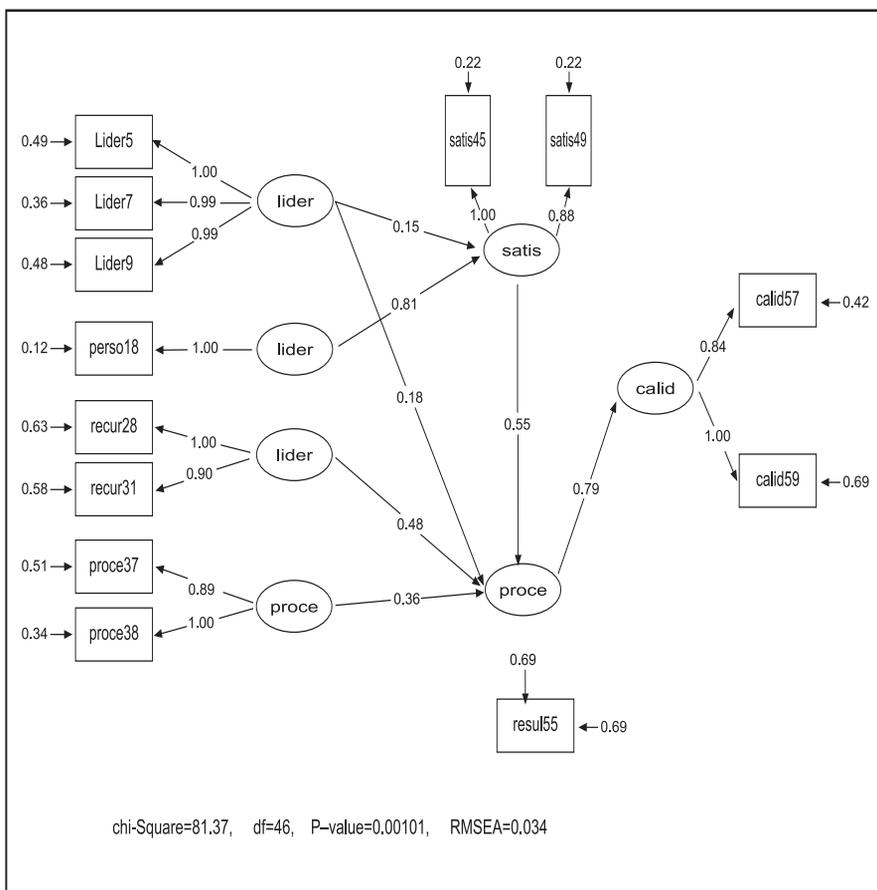
Finalmente, es importante consignar que el análisis factorial exploratorio proporciona sólo un criterio matemático, orientándonos hacia la validación de los modelos de medida para las distintas variables que forman parte de nuestro estudio.

Estudio 2.

Estimación del modelo de relaciones con ecuaciones estructurales.

A partir de un conjunto de análisis realizados con el objetivo de encontrar el mejor modelo que se ajustará a los datos, encontramos coeficientes estimados en los modelos de medida y estructural que excedían los límites aceptables. Por ejemplo, varianzas de error negativa, varianzas de error no significativa para los constructos y coeficientes estandarizados que sobrepasaban el valor aceptable de 1.0, esto significó eliminar los indicadores plani11, plani15, perso19, satis48, resul54 y resul56.

Modelo final. Diagrama del modelo final y sus correspondientes índices de bondad de ajuste.

Figura 1. Modelo Final

El modelo final, presenta saturaciones significativas distintas de cero, las estimaciones de varianzas de error y varianzas de perturbación, son estadísticamente significativas.

Índices de bondad de ajuste del modelo final para el diagnóstico global. Este análisis, permitió descubrir el grado de ajuste entre el modelo y los datos.

Tabla 6. Índices de ajuste para el modelo final

CFI	NFI	GFI	RMSEA	χ^2 Normado
.995	.993	.978	0.27	1.91

El ajuste es positivo en todos los índices obtenidos para el modelo que agrupa en siete variables latentes los trece indicadores. En este sentido, los índices CFI, NFI, GFI, χ^2 Normado y RMSEA, todos muestran valores considerados muy buenos. Finalmente se realizó un análisis al modelo final con diferentes submuestras, tanto por separado como a través del análisis multimuestra.

CONCLUSIONES

En este artículo, se describen los resultados de un estudio que, a partir de la revisión teórica y de los resultados, analiza un conjunto de variables asociadas a la gestión escolar desde la perspectiva del profesorado que, se estima como hipótesis, tienen efecto sobre la calidad educativa. Por ejemplo, las dimensiones planificación, gestión de personas, recursos, procesos, satisfacción, resultados y el liderazgo.

Desde esta perspectiva, en el estudio encontramos efectos del *liderazgo* y de la *gestión de personas* sobre la *satisfacción*. En conjunto ambos factores expresan un 90,1% de la varianza. Por otro lado, la relación entre las variables *satisfacción*, *liderazgo*, *recursos* y *procesos* y los *resultados*, revela un 89,1% de la varianza. Finalmente los efectos de las variables *liderazgo*, *recursos*, *procesos* y *resultados* sobre la *calidad educativa* explican un 94,3 % de la varianza.

Los resultados indican que en los centros educativos en que se percibe una gestión con un marcado acento en un liderazgo escolar, en un compromiso de los directivos para el desarrollo con el establecimiento y un reconocimiento de la labor docente, es valorada por los profesores como positiva en la percepción de la calidad educativa.

El modelo estudiado también entregó evidencia relacionada con las principales tendencias de los estudios sobre liderazgo escolar, las cuales modelan el efecto indirecto del liderazgo y otras variables asociadas a la gestión escolar como un encadenamiento de influencias que implica enfatizar objetivos académicos, llevar un seguimiento del desempeño de los profesores e incentivar el logro de los aprendizajes en los estudiantes.

Actualmente, más que nunca en nuestro país, se requiere rigurosidad y sistematicidad en todo el quehacer orientado a mejorar la calidad de la educación. Los resultados de este estudio sugieren profundizar en el conocimiento de las dinámicas de influencia e interacción entre sus principales

involucrados: directivos docentes, profesores y estudiantes, ya que de acuerdo al modelo causal final (Fig.1) el liderazgo influye sobre la satisfacción y los resultados logrando, a través de esta última variable, afectar la calidad educativa.

Lo anterior confirma lo señalado por diversos estudios respecto de que el liderazgo que se ejerce en un centro educativo es, sin lugar a dudas, una de las variables más relevantes que influyen en el logro de los objetivos de la organización afectando, además, de manera indirecta, por medio de las interacciones que se producen en los diversos actores, el aprendizaje de los estudiantes e impactando así la calidad de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Albrecht, K., 1995** *Servicio al cliente interno*. Editorial Paidós, Barcelona.
- Hair, J., R. Anderson, R. Tatham, y W. Black, 2001** *Análisis multivariante*. Editorial Prentice Hall, Madrid.
- Cea, M.A., 2002** *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social*. Editorial Síntesis, Madrid.
- Coronel, J., 2008** *Liderazgo pedagógico: un reto y una posibilidad para la mejora educativa*. ICE. Universidad de Deusto, Bilbao, España. pp. 337-357.
- Fundación Chile, 2003** *Programa de certificación de la calidad de la gestión escolar*. Santiago de Chile. p. 6-23.
- Gaziel, H., M. Warnet & I. Cantón, 2000** *La calidad en los centros docentes del siglo XXI. Propuestas y experiencias prácticas*. Editorial La Muralla, Madrid. pp.51-193.
- Jöreskog, K., D. Sörbom, 1993** *LISREL 8, Structural Equation Modeling with the Simple Language*. Scientific Software International, Chicago.

- Lepeley, M. T., 2001** *Gestión y calidad en educación. Un modelo de evaluación.* Editorial McGraw-Hill, Santiago de Chile.
- López Ruperez, F., 1997** *La gestión de calidad en educación.* Editorial La Muralla, Madrid.
- Marchesi, Á. y E. Martín, 1998** *Calidad de la enseñanza en los tiempos de cambio.* Editorial Alianza, Madrid.
- Maureira, O., 2008** *Avances del liderazgo directivo, actas del V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos.* Universidad de Deusto, Bilbao. pp. 319-335.
- MINEDUC, 2005** *Calidad en todas las escuelas y liceos. Sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar.* MINEDUC, Santiago, Chile.
- Ruiz Olabuénaga, J., 1995** *Sociología de las organizaciones.* Universidad de Deusto, Bilbao.

REALIDADES LOCALES Y PERTINENCIA SOCIOCULTURAL
EN PROYECTOS DE EDUCACIÓN INICIAL:
UNA APROXIMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA
DE LAS MADRES EN LA LOCALIDAD DE BATUCO,
COMUNA DE LAMPA

LOCAL REALITIES AND SOCIOCULTURAL PERTINENCE IN
PRESCHOOL EDUCATION PROJECTS:
AN APPROACH FROM THE MOTHERS' PERSPECTIVE IN BATUCO, LAMPA

Luis Pezo Orellana
Especialista en Investigación Social
Corporación de Desarrollo de las Ciencias Sociales
Avenida Consistorial 2620, Peñalolén, Santiago
luis_pezo@hotmail.com

Ariel Führer Führer
Especialista en Investigación Social
Corporación Acercando Salud
Los Hilanderos 8694, La Reina, Santiago
airfuhrer@hotmail.com

Recibido: 28 de diciembre de 2008

Aceptado: 10 de diciembre de 2009

Resumen: Las políticas actuales en materia de primera infancia apuntan a un aumento significativo de la cobertura en programas de educación inicial. Ante esta situación, se hace necesaria la valoración y puesta en práctica de medidas estratégicas que dialoguen y se ajusten a las necesidades e intereses locales, lo que introduce un criterio de pertinencia sociocultural que contribuye a mejorar la aplicación de políticas en términos de efectividad, impactos sociales y calidad educativa. En este artículo, se aportan reflexiones acerca del tema sobre la base de los resultados obtenidos en un estudio llevado a cabo en la localidad de Batuco, en donde se analizan las características del contexto local y las percepciones de las madres respecto a la educación inicial de sus hijos.

Palabras clave: Educación inicial, pertinencia sociocultural, contextos locales.

Abstract: Current policies regarding early childhood are aimed at increasing preschool education programmes coverage significantly. Thus, it is necessary to evaluate and to put into practice strategic measures which communicate with and suit local interests and needs; this introduces a criterion of socio-cultural pertinence contributing to improve the implementation of policies in terms of effectiveness, social impact and educational quality. In this article reflections about this topic are provided on the basis of the results obtained from a research study carried out in Batuco, where local context characteristics are analyzed together with mothers' perceptions towards their children's preschool education.

Keywords: Preschool education, socio-cultural pertinence, local contexts.

INTRODUCCIÓN

La política estatal en materia de primera infancia se encuentra actualmente implementando un sistema de protección integral, denominado Chile Crece Contigo, que cuenta entre sus principales fundamentos con un enfoque de derechos y un imperativo de equidad orientado a generar una situación de igualdad de oportunidades de desarrollo infantil. La educación inicial es uno de los frentes fundamentales de esta política, y se dirige principalmente a aumentar la cobertura de salas cunas y jardines infantiles para niños^{1/} pertenecientes al 40% de los hogares con menores ingresos del país. Esta política considera que su aplicación debe realizarse de manera coordinada y flexible, teniendo en cuenta la diversidad de necesidades presentes en los niños y sus familias.

Sobre este último punto, se debe reconocer que la diversidad de realidades locales en que se desenvuelven los niños es un aspecto clave en la configuración y diferenciación de las necesidades e intereses de la población del país. Se planteó por ello que la consideración de las características sociales y culturales locales, así como de los puntos de vista de la población, introduciría un criterio de pertinencia sociocultural ^{2/} que contribuye a mejorar la aplicación de las políticas en términos de efectividad, impactos sociales y calidad educativa.

Aún no se tiene certeza sobre la recepción de esta política y este aumento en la cobertura por parte de la ciudadanía. Se conocen poco las perspectivas y expectativas de las familias respecto a la educación inicial de sus hijos, por lo tanto es difícil estimar la adhesión que manifiesten respecto a las ofertas educativas, en particular tomando en cuenta las pautas tradicionales de la crianza que relegan este rol a las madres. Más aún, es difícil aproximarse a los impactos sociales y culturales que tendrá este nuevo sistema de protección

integral a la infancia, si no hay estudios que aborden estos cambios desde una perspectiva local.

Este artículo se sustenta en los resultados de un estudio descriptivo realizado en la localidad de Batuco, comuna de Lampa, cuyo propósito fue evaluar la demanda y pertinencia sociocultural respecto a la educación inicial en esta localidad ^{3/}. El estudio utilizó enfoques cuantitativos y cualitativos de manera separada, aplicándose técnicas de recolección de información secundaria, prospecciones etnográficas, entrevistas semi-estructuradas a informantes clave y entrevistas grupales.

Dentro de la metodología empleada, las cuatro entrevistas grupales realizadas se constituyeron en la principal técnica de producción de información desarrollada con la población en estudio, reuniendo un total de 43 mujeres, tanto embarazadas como madres de niños de 0 a 3 años 11 meses de edad, todas pobladoras de Batuco, las cuales tuvieron una excelente disposición para intervenir y aportar al estudio con sus opiniones, percepciones y expectativas. La heterogeneidad de las informantes permitió abordar de manera amplia los elementos socioculturales que se relacionan con la crianza de los niños y la educación inicial en Batuco, por lo tanto los espacios de conversación y diálogo fueron compartidos por distintas generaciones de mujeres, integrando a madres de dieciséis años de edad hasta algunas mayores de cuarenta años, siendo el grupo más numeroso las mujeres menores de treinta años. La mayoría de las madres jóvenes tenía entre dos y cuatro hijos, y las mayores hasta ocho hijos. Cabe destacar que un número importante de mujeres se encontraban embarazadas. Las mujeres se desempeñaban principalmente como dueñas de casa; en menor proporción eran asalariadas (en su mayoría jefas de hogar a la vez) o eran estudiantes secundarias. Se apreció en gran parte de los casos un fuerte interés de las mujeres por trabajar fuera del hogar en empleos formales y fijos, con motivos de propiciar su independencia económica respecto del cónyuge y de incrementar el ingreso económico de sus familias. Debido a que muchas informantes tenían hijos pequeños, se dispuso un espacio distinto al de las entrevistas donde los niños estuvieran a cargo de cuidadoras; con esta medida se logró que las madres pudieran participar de forma más distendida. La presencia de cuidadoras emergió como un elemento metodológico indispensable para propiciar la participación de las madres en este tipo de estudio.

Las prospecciones y actividades en terreno permitieron realizar observaciones etnográficas a la localidad y a los centros de educación inicial, obteniendo un reconocimiento territorial que aportó antecedentes relevantes e información de primera mano a través de un contacto directo y cercano con

las informantes, lo que contribuyó al establecimiento de un rapport favorable para una óptima realización de este estudio.

A continuación se expondrán los principales resultados y reflexiones que surgieron de esta investigación. Comenzaremos con un análisis descriptivo de las principales características del contexto local que se relacionan con nuestro tema, para luego examinar las percepciones y factores socioculturales presentes en el discurso de las madres de Batuco acerca de la educación inicial de sus hijos. Posteriormente, expondremos los resultados de un ejercicio en el cual las madres plantearon las características ideales que debiera tener un jardín infantil / sala cuna en Batuco de acuerdo a sus necesidades e intereses. Finalmente, se proponen recomendaciones para estrategias pertinentes y se plantean algunas reflexiones a la luz de los resultados de este estudio.

BATUCO Y LA EDUCACIÓN INICIAL

La localidad de Batuco, perteneciente a la Comuna de Lampa, está situada a unos 40 Km. al noroeste de la ciudad de Santiago, correspondiendo administrativamente a la Provincia de Chacabuco, Región Metropolitana. La población total asciende a 16.841 habitantes según el Censo 2002, distribuidos en 13.188 en la zona urbana (79,8%) y 3.424 en zonas rurales (20,2%), constituyéndose en una de las localidades más pobladas de la comuna. El crecimiento poblacional de Batuco en las últimas tres décadas ha estado marcado por el asentamiento de poblaciones erradicadas desde distintos sectores de la provincia de Santiago.

Según la encuesta CASEN 2006, la comuna de Lampa cuenta con 53.529 habitantes, de los cuales el 18,6% de la población se encuentra bajo la línea de pobreza y un 2,9% son indigentes. En relación a CASEN 2003, la pobreza y la indigencia han disminuido en términos relativos, no obstante, en términos absolutos el número de población pobre creció en un 26,7%, reduciéndose sólo el número de indigentes.

La escolaridad de los jefes de hogar de la comuna es relativamente baja, con 8,5 años promedio de estudio, lo cual por lo general les implica desempeñarse en trabajos precarios y de baja remuneración. Las cifras de repetición y deserción escolar son altas, bordeando ambas un 11% (I. Municipalidad de Lampa, 2006). La tasa de analfabetismo es de un 6,4% (Censo 2002). Tanto la escolaridad como el analfabetismo de toda la comuna reflejan una realidad desventajosa en comparación con la media actual del

país y se asemejan a la media de la población chilena en situación de pobreza (CASEN 2006).

Los principales rubros laborales en la zona de Batuco son el sector de comercio y servicios, el sector industrial y manufacturero, y las actividades agropecuarias. La oferta laboral se concentra en Batuco y en las industrias cercanas a la carretera panamericana (Ruta 5 Norte). La tasa de desocupación en la comuna es de un 8% (CASEN 2003) ^{4/}, y en la mayoría de los hogares sólo trabaja una persona de forma permanente.

Las actividades laborales de las mujeres de Batuco son por lo general precarias, temporales y de baja remuneración. Los trabajos más frecuentes se encuentran en la actividad agrícola estacional, en el comercio local, en el empleo doméstico, en el sector industrial aldeaño, o bien en Santiago. La presencia de trabajo infantil esporádico está fuertemente influenciada por la cesantía y el empleo precario de los padres, o bien por situación de paternidad adolescente, favoreciendo la deserción escolar. En algunos casos, la repetición y/o la deserción escolar femenina estarían ligadas al ingreso de sus madres al mercado laboral, produciéndose una presión familiar que instaría a las hijas mayores a asumir el cuidado de sus hermanos menores. Según algunos testimonios, esta situación de abandono en que queda la hija adolescente (de sus padres y de la escuela) sería uno de los factores que explican el fenómeno del embarazo a temprana edad, lo que, de producirse, consolida las deserciones. En definitiva, estas situaciones de estancamiento educacional influirían en la escasa movilidad social de la población de Batuco.

En la localidad existe una alta proporción de madres adolescentes: 30% en 2006, la cual aumentó en un 11% con respecto al año 2005 ^{5/}. Especialistas en el tema que trabajan en Batuco ^{6/} atribuyen esta alza a una generalizada falta de educación y comunicación respecto a la sexualidad –en los colegios y en las familias– que no permite prevenir esta situación, la cual estaría incorporada como un rasgo común de la vida cotidiana local, generando una serie de situaciones problemáticas que contribuyen a perpetuar la pobreza y una calidad de vida deficitaria. Entre estos aspectos podemos mencionar la deserción escolar, el empleo precario, esporádico y de baja remuneración; el allegamiento en la casa de los padres; la mayor presión económica para las familias; el relego de la madre adolescente al ámbito doméstico; falta de autoestima en las madres adolescentes, angustia, depresión, sensación de abandono y desprotección, entre otros que afectan a toda la población, especialmente a las mujeres y niños de la localidad ^{7/}. Las dos especialistas entrevistadas piensan que la prevención a través de la educación es fundamental, no obstante, también señalan la importancia de contar con oportunidades para que las

madres terminen sus estudios o inclusive puedan optar a educación superior, único camino que vislumbran para salir del círculo de la pobreza y producir un progreso social en la localidad:

“Yo sé que el Estado no tiene la culpa de que ellas sean madres adolescentes, sean madres a tan temprana edad, pero sí yo creo que si ya están en problemas debería haber un apoyo para esas niñas, que son de escasos recursos, menores de edad y que se les puede dar algo mejorcito para que tengamos unas personas con más educación. Y no seamos este pueblo que seguimos siendo igual, no cambia nada; entonces, tenemos más analfabetos, más gente sin educación, los trabajos son peores, andan trabajando en las calles, barriendo, cosas así, cuándo podríamos tener mejores profesionales.” (Una de las especialistas entrevistadas).

En el año 2002, en Batuco se contaban 1.326 niños de 0 a 4 años (10% de la población), y para ese rango etáreo existían, en el año 2007, 6 instituciones que impartían educación inicial. En el nivel de sala cuna existía sólo un programa en funcionamiento, que contaba con una alta lista de espera. Sólo en el área urbana de Batuco se constató un déficit de un 97% en la cobertura, siendo la oferta incapaz de cubrir la gran demanda existente, lo que se traducía en unos 400 niños sin posibilidades de contar con matrícula en este nivel.

Por su parte, la oferta para los niveles medios estaba compuesta por dos jardines infantiles, y por cuatro escuelas de lenguaje ^{8/} que asumían una participación significativa en la matrícula del nivel medio menor y un marcado protagonismo en el nivel medio mayor, concentrando el 82% de la oferta total de educación inicial en Batuco. Esta situación no es casual, puesto que las escuelas de lenguaje de la localidad se caracterizan por tener estrategias de captación y retención de niños mucho más ventajosas que los otros establecimientos, ya que han desplegado ofertas de servicios adicionales (como el transporte gratuito), y la entrega de incentivos a las familias que matriculan a sus niños, lo cual ha provocado un acusado fenómeno de ‘competencia desleal’, situación que se agrava con la presencia de ‘estrategias agresivas’ de captación con visitas a domicilio y por testimonios que denuncian la existencia de diagnósticos falaces respecto de la presencia de trastornos en el lenguaje o retrasos en el aprendizaje en los niños que han ingresado a dichas escuelas. En parte, este fenómeno se explicaría por la mayor subvención estatal que las escuelas de lenguaje reciben, lo cual sin duda incentiva la captación ^{9/}. Las consecuencias locales observadas en Batuco son el aumento de la cobertura en los niveles medios y de transición, la disminución de la matrícula en

escuelas municipales, y una relación asistencial entre las escuelas de lenguaje y las familias asociada a la retención de los alumnos.

En suma, el análisis sobre la cobertura permitió constatar que para jardín infantil existía en el año 2007 un déficit de 65% para el nivel de medio menor, y en el caso del medio mayor, se lograba cubrir casi la totalidad de la demanda de la población beneficiaria ^{10/}. En términos generales, los resultados del estudio respecto de la capacidad y cobertura de las instituciones de educación inicial, señalaron que éstas eran insuficientes para cubrir la demanda existente en Batuco, por lo tanto se evidenciaba cuantitativamente una necesidad de la población de contar con centros educativos que ofrezcan dichos programas.

Además de lo anterior, en esta localidad existen instituciones no convencionales de cuidado y atención de niños, constituidos en primer lugar por una guardería comunitaria, gestionada por mujeres pobladoras, que atiende a niños cuyas madres se desempeñan laboralmente y, en segundo lugar, por una sala de juegos ubicada en el consultorio que acoge a niños de 0 a 5 años. El número de niños que estas instancias atienden es variable pero significativo, ya que en el momento de esta investigación trabajaban con 50 niños entre ambas. Esto revela que el apoyo en el cuidado de los niños de Batuco se ha transformado en una necesidad sentida de la población, gatillando la acción comunitaria para ofrecer soluciones, tal como relata una de las pobladoras que conforman la guardería:

“Así, cuánto niño de nosotros yo vi criarse niños en la calle, que son delincuentes ahora, han estado presos. Entonces, pucha, éste es nuestro aporte para que estos niños tengan una oportunidad que esos niños no tuvieron. Yo tenía que salir a trabajar a las 6 de la mañana, llegaba a las 6 de la tarde, y a mi hija no me la cuidaron nunca bien, mi hija igual andaba con hambre, andaba pidiendo pan, andaba sucia”.

El estudio detectó que las redes personales de apoyo al cuidado y crianza de los niños –que son las que permitirían que la madre estudie o trabajen– son muy reducidas en la localidad, siendo inexistentes, o bien sólo una o máximo dos las personas con que las madres contarían para esa tarea, principalmente familiares cercanos (la madre, una hermana, una hija, una cuñada o la pareja) y amistades de género femenino. La persona que preste este apoyo debe ser de exclusiva confianza para la madre, y además debe tener el tiempo y los recursos necesarios para hacerlo, aspectos que simultáneamente son difíciles de encontrar en la localidad, la cual además está bastante aislada de otros pueblos donde haya personas de confianza para tal fin.

La actividad laboral femenina en Batuco se incrementa de octubre a abril, período en que se realizan trabajos de temporada agrícola en la zona, y en el que aumenta la demanda por el cuidado infantil externo. Sin embargo, se constató que esta demanda disminuye de diciembre a marzo, debido a que las madres aprovechan a las hijas e hijos mayores –que se encuentran en vacaciones escolares– para que cuiden a los más pequeños mientras ellas trabajan, o bien para que ellos/as trabajen mientras las madres cuidan a los más pequeños.

A continuación presentaremos las percepciones de las madres respecto a la educación inicial de sus hijos, quienes también expresan sus reflexiones y expectativas respecto a la realidad social y educativa de Batuco. A través de las siguientes páginas, nos daremos cuenta que las percepciones de las madres contienen elementos esenciales para el logro de mejores impactos educativos y sociales de los programas de educación inicial.

PERCEPCIÓN DE LAS MADRES SOBRE LA EDUCACIÓN INICIAL

1. Importancia y valoración de la educación inicial

En este apartado se describen las principales representaciones sociales y valoraciones que las madres de Batuco le otorgan a la educación inicial tanto para la formación de sus hijos como para la utilidad práctica que representa para ellas la incorporación de sus niños en centros educativos.

1.1. Sobre la importancia de la educación inicial para los niños

Las madres consideran importante la educación inicial de sus hijos, reconociendo distintos elementos positivos asociados a ella. Estos integran un discurso de aprobación ante los beneficios educativos que las instituciones entregan a la formación y desarrollo de sus niños, y serían: la estimulación temprana, valorada como factor esencial para el desarrollo cognitivo y social; el desarrollo psicomotor y de la personalidad; la sociabilidad con otros niños y el aprendizaje de habilidades sociales, y finalmente la preparación para la continuidad escolar, en cuanto adquisición de capacidades para el futuro:

“En la casa no va a aprender lo mismo que aprende en un jardín, ahí le van a enseñar, va a tener más educación, va a ser más inteligente, va a estar preparado para ir al colegio”.

“Me di cuenta que el Diego, en mi casa, encerrado, en una burbuja, él no iba a aprender lo que iba a aprender en un jardín, porque quizás yo le iba a dar todo mi amor, y lo que yo pueda enseñarle, pero allá le enseñan otras cosas; y el Diego yo he notado que ha avanzado mucho”.

“Y no sabían ni hablar, no sabían ir al baño solos, nada, porque pasaban conmigo no más, yo los bañaba, no hablaban, apuntaban las cosas, ahora no, me hablan, se van solos al baño, se duchan solos, comen solos, porque antes tampoco comían solos... (...)”.

En los testimonios se puede ver que los discursos emergen de una comparación entre la crianza familiar y la educación inicial profesional, reconociendo en esta última un aporte sustancial que complementa los alcances de la primera, aunque en absoluto la reemplaza.

1.2. Sobre el valor instrumental de la educación inicial para las madres

Para las madres, la educación inicial representa una utilidad práctica en beneficio de ellas y sus familias, ya que les permite contar con una institución profesional de apoyo al cuidado, crianza y formación de sus hijos, la cual, en la medida que resulta confiable, representa un significativo aporte a la distensión del uso del tiempo para la mujer. En este sentido, la educación inicial les permite a las mujeres desempeñar actividades que se les tornan difíciles de realizar por estar casi exclusivamente abocadas al cuidado de sus hijos y del hogar. En el caso de Batuco, la precaria situación económica familiar hace necesaria la incorporación laboral de la mujer para aumentar los ingresos de los hogares, por lo que el trabajo remunerado aparece como la principal de las actividades deseadas por las mujeres. Ahora bien, contar con instituciones de educación inicial no sólo representa un aporte para las madres que desean trabajar, sino también es un componente crucial para permitir un buen desempeño laboral en tanto les proporciona la tranquilidad de que sus hijos se encuentran bajo un cuidado seguro:

“Que una se sienta segura de donde va a dejar a sus hijos, que puedan estar bien, que puedan estar bien cuidados, (...) hay veces que las madres necesitan trabajar o necesitan tener su espacio como mujer (...) para uno distraerse, y no sé poh, hacer compras o trabajar, es necesario trabajar hoy en día. Entonces, es necesario que alguien esté pendiente de los niños, y que sepan bien el cuidado”.

Como se aprecia en este testimonio, el segundo gran elemento que surge como un aporte práctico de la educación inicial para las madres, es que les

permite un espacio en su vida cotidiana para realizar actividades que les permitan desarrollarse personal y socialmente como mujeres, más allá del rol de madres insertas en el hogar:

“La mujer se envejece en la casa, la casa mata, aunque muchos digan que no, de verdad sí. De repente, no te dai ni cuenta y estai metía en un laberinto, que no hallai cómo salir, que te da depre, que lo único que querí es llorar, explotar, sobre todo cuando no tení apoyo de nadie”.

Este último testimonio destaca en forma dramática los efectos que tiene sobre las mujeres la relegación al ámbito del hogar –la falta de redes de apoyo para el cuidado de los niños, y la escasez de oportunidades de realización personal y social– que se agravan en contextos de severa dominación patriarcal y en momentos de aflicción por motivos económicos, situaciones que pueden perjudicar su salud mental (Valdés, 1988). Por ello, el valor instrumental que una institución de educación inicial puede tener para las madres consiste en otorgar un espacio que abra oportunidades de realización personal, y posibilite una mejor calidad de vida para éstas y sus familias, aunque, por supuesto, lograr esto depende también de otras instancias, oportunidades y posibilidades de cambio social.

2. Disposición de las madres respecto al ingreso de sus hijos a la educación inicial

Este apartado presenta las consideraciones de las madres en el momento de decidir la incorporación de sus hijos a una institución de educación inicial; éstas se sustentan en visiones ya existentes sobre dichas instituciones y, principalmente, en las percepciones respecto a la edad en que es más adecuado el ingreso de niños a los establecimientos de educación inicial. Estas visiones se organizan según las construcciones culturales sobre la crianza y la relación madre-hijo/a, que en la actualidad se encuentran en tensión con las necesidades económicas de las familias y las ofertas de educación temprana.

2.1. Opiniones sobre las instituciones de educación inicial existentes en Batuco

En términos generales, las madres entrevistadas tienen una buena percepción de las instituciones de educación inicial situadas en su comunidad, que se muestra en discursos de agradecimiento por las oportunidades brindadas y la efectividad e integralidad del servicio que aportan. También se valora la gratuidad o el bajo costo de estos servicios en la localidad. Se destacan las opiniones que dan cuenta de la preocupación y el amor que tienen las docentes

por los niños, lo que les genera a las madres un sentimiento de cercanía y confianza hacia estas instituciones. En menor medida, se detectaron percepciones negativas, referidas a aspectos puntuales, como el ambiente inadecuado que rodea a uno de los establecimientos, y a las estrategias de captación ‘indebidas’ de las escuelas de lenguaje. No obstante, se constató que una mala imagen social del establecimiento, asociada a maltratos, falta de higiene o descuidos se convierte rápidamente en una predisposición de rechazo por parte de las madres.

2.2. Sobre la edad adecuada de ingreso de los niños a la educación inicial

La estimación sobre la edad adecuada de ingreso de los niños a las instituciones de educación inicial se constituye como un punto de vista central para determinar los elementos que las madres toman en consideración al momento de decidir la incorporación de sus hijos. Las respuestas de las madres entrevistadas dieron cuenta de opiniones variadas sobre este punto, las que fluctúan desde los 3 meses a los 3 años y medio. Sin embargo, según sus discursos, la sola consideración del elemento etéreo no se constituye como factor determinante, pues la estimación está íntimamente ligada a aspectos propios del apego en la relación madre-hijo/a, las percepciones sobre el avance en las etapas de desarrollo que son necesarias para el ingreso, y la situación laboral que presenta la madre en un determinado momento.

La importancia del apego en la relación madre-hijo/a es fundamental para la decisión de incorporarlos a programas de educación inicial, puesto que si éste es muy intenso, la decisión probablemente indicará una edad tardía para el ingreso a ellos. Esta intensidad, como se muestra en los testimonios siguientes, está acompañada de una convicción de que el rol de la madre es estar al cuidado de sus hijos el mayor tiempo posible:

“O sea, lo principal es que esté con uno, me entiende, como familia; no estoy criticando, no estoy criticando las salas cunas, pero después al jardín a los tres años, tres años y medio”.

“Porque también como me ha costado tanto quedarme embarazada, entonces como que más quiero disfrutar de mi hijo a mi lado (...) Por eso, no mandaría a mi hijo al jardín infantil y a sala cuna tampoco”.

En otro plano, existen representaciones sociales sobre la edad adecuada de incorporación según las capacidades y habilidades mínimas que debieran tener los niños para integrarse de forma apropiada a un centro de educación inicial; éstas también son diversas, pero centradas en aspectos concretos:

término de la lactancia, desarrollo de los primeros elementos del lenguaje, desarrollo psicomotor y capacidades cognitivas de aprendizaje.

Finalmente, la situación laboral de la madre tensiona, condiciona y transforma las predisposiciones culturales y personales para determinar el momento de inserción de los niños a centros educativos, generando a su vez la necesidad de una incorporación temprana a programas de educación inicial:

“Lo ideal para mí sería criarlo hasta más tarde, poh, pero yo creo que ya a los tres meses está bien para llevarlo a sala cuna, por un tema de necesidad, porque voy a tener que trabajar”.

“Ahí es donde el corazón de una se divide, y ahí entras a cuestionar ¿Trabajaré o no trabajaré? Pero esa es la necesidad, uno trabaja por necesidad”.

Estas constataciones evidencian un cambio paulatino en los parámetros culturales en torno a la crianza y la edad de ingreso al sistema educacional, que se mueve a favor de una integración cada vez más temprana, acelerándose en los casos en que existe mayor necesidad de incorporación femenina al mercado laboral. Asimismo, la expansión de la oferta de educación parvularia en el país en los últimos años ha favorecido este proceso de escolarización temprana y cambio cultural.

3. Sobre la confianza en las instituciones de educación inicial

En este estudio se constató que el valor de la confianza es un componente determinante en la decisión de incorporación, permanencia y/o rechazo de la educación inicial por parte de los padres. La forma en cómo las instituciones logran generar confianza en las personas usuarias, es un factor clave en el éxito de un programa de educación inicial, puesto que el tema del cuidado y la formación de los niños se muestra como muy sensible y relevante para las madres. Se presentan a continuación los distintos aspectos que configuran las percepciones de las madres relativas al establecimiento de la confianza en las instituciones de educación inicial, como también los discursos que indican los motivos y hechos que generan desconfianza y temores respecto a los centros educativos.

3.1. Elementos de confianza

El establecimiento de la confianza, la seguridad y la certidumbre respecto a las instituciones de educación inicial se produce con la confluencia de

múltiples factores que evalúan un actuar adecuado y deseado para estos centros educativos desde el punto de vista de las madres. En primer lugar, se destacan aquellos factores referidos a la existencia de una relación afectuosa y de cercanía establecida entre las educadoras y los niños, lo que se manifiesta en el comportamiento que las madres ven a diario en sus hijos y en las interacciones de éstos con las educadoras y técnicas en párvulos:

“Que esté con ganas de entrar al jardín, que mi bebé vea a las tías y le guste estar con las tías, porque muchas veces uno ve que el bebé chiquitito, de meses, rechaza a las tías (...) En cambio cuando el bebé llega y le tira las manitas a la tía y le sonrío, eso es un signo de que en el jardín están cuidando bien a mi guagua”.

Es necesario entender el establecimiento de la confianza como un proceso acumulativo que requiere tiempo para que las partes se conozcan y dialoguen mutuamente. En este sentido, los argumentos de las madres dan importancia al grado de cercanía y conocimiento que se puede instaurar con las educadoras responsables del cuidado y formación de sus hijos, lo que se constituye en uno de los primeros pasos de este proceso:

“Uno tiene también que conocer a las tías para poder confiarle a su hijo, porque usted no le va a ir a confiar a cualquier persona a su hijo”.

Un segundo paso importante en este proceso se refiere a generar, entre las familias y las instituciones educacionales, una comunicación fluida, horizontal y formativa sobre el curso cotidiano de la educación y comportamiento de los niños. Esta modalidad de comunicación permitiría generar confianza tanto en las educadoras como en el trabajo pedagógico que ellas realizan, ya que las madres consideran relevante contar con información sobre sus hijos en el momento en que ellas están ausentes, lo cual transparenta el acontecer diario en estas instituciones. Sin duda, el factor comunicación es el más importante para proyectar de forma sólida una relación de confianza duradera.

En tercer lugar, las madres acentúan como elemento significativo de confianza la posibilidad de tener un libre acceso al establecimiento con el objeto de observar directamente lo que acontece con sus niños, desprovisto de restricciones que pongan velo a las vivencias diarias de los niños en el centro educativo:

“Que fueran como más abiertos, que si tú tienes un tiempo, los puedas ir a ver. (...) porque hay jardines que cierran y tú no sabes cómo están adentro, que por último uno pueda darse una vuelta y ver que de verdad están cuidados”.

De acuerdo a lo anterior, el proceso de generación y establecimiento de la confianza requiere que el centro educativo garantice niveles adecuados de transparencia y accesibilidad hacia las familias, ya que se constató que, en el sentir de las madres, existen temores constantes de que algo perjudicial les pueda ocurrir a sus hijos. Se puede observar claramente que la sensación de confianza de las madres en un centro educativo está más relacionada con el bienestar que éste pueda asegurar a sus hijos que con la calidad educativa que pueda promover. Esto no significa una desconsideración por la calidad educativa (véase 1.1.), sino que señala que el grueso de las incertidumbres y temores que las madres deben resolver para adquirir confianza está en la situación de dejar a sus hijos en manos ajenas. Por ello es que la generación y el establecimiento de la confianza requiere un cuidadoso tratamiento por parte de la institución de educación inicial, manteniendo una comunicación adecuada con las familias y entregando permanente seguridad respecto al buen cuidado y trato con los niños y niñas.

3.2. Elementos de desconfianza y temor

La identificación de elementos de desconfianza y temor permite conocer los puntos críticos y negativos que están presentes en las representaciones sociales de las madres con respecto a la educación inicial, los cuales deben ser considerados como situaciones a prevenir o evitar en el proceso de generación y establecimiento de la confianza.

El componente más notorio de la desconfianza de las madres es el temor al maltrato físico y psicológico que pueden experimentar sus hijos por parte del personal que trabaja en el centro educativo:

“Y que no les vayan a pegar, porque tú viste que en Santiago, en los mejores colegios donde tú pagas, a los niños les pegan, entonces qué garantía te dan a ti que nos les vayan a cachetear a tu hijo si no quiere tomarse la leche, o que no le vayan a pegar un palmetazo porque no se queda quieto para que le cambien el pañal, entonces preocupa”.

“... es que igual da miedo, a mí me da terror mandarla, o que lllore, o que le peguen por cualquier cosa ...”.

“... y que lo ignoren, porque también hay partes donde los dejan, y lloran y lloran, y los ignoran, o sea, no son capaces de verlo, yo creo que entre le peguen a que lo ignoren es casi lo mismo”.

“Me da mucho miedo que no tengan paciencia, la misma paciencia que tengo yo con ellos para darles la comida, que se me adelgacen”.

La indefensión y vulnerabilidad de los menores da cabida a una percepción de riesgo constante respecto a la integridad de éstos, especialmente cuando no están directamente bajo el cuidado y responsabilidad de la madre. Al respecto, por experiencia propia, las madres puntualizan que el rol maternal requiere de cariño, mucha paciencia y atención, por lo tanto expresan temor de que otras personas no tengan las mismas características, o de que no cuenten con la experiencia necesaria en el trabajo con niños, lo cual pueda desencadenar conductas de desatención, maltrato y violencia.

Otro elemento importante que emergió de la percepción de las madres, es una generalizada representación social negativa de la presencia de hombres como parte del equipo de trabajo de la institución, la cual ha sido alimentada por acontecimientos de maltrato y abuso de menores que se ven tanto en la vida cotidiana como en los medios masivos de comunicación. Por otra parte, se destacó en los discursos un temor a que la limpieza en el recinto sea inadecuada, y que no se respeten normas de higiene con respecto a los baños, utensilios de comida y de aseo que se usan a diario en el recinto.

En definitiva, la desconfianza en instituciones de educación inicial está íntimamente relacionada con el temor al maltrato y descuido en todas sus formas hacia los niños y niñas, lo que produce una actitud permanente de alerta con respecto a lo que acontezca en el interior del centro educativo. El punto más crítico de la desconfianza se daría en el caso de producirse hechos concretos de maltrato o descuido, lo que generaría una fuerte reacción de rechazo y rotulación social negativa de la institución responsable.

DISEÑO IDEAL DE UN JARDÍN INFANTIL/SALA CUNA PARA BATUCO

Como un ejercicio investigativo, se les propuso a las madres que idearan en conjunto, de acuerdo a sus expectativas y anhelos, el diseño ideal de un jardín infantil/sala cuna. El propósito de este ejercicio se orientó a conocer las características generales que debe tener una institución de educación inicial adaptada a las necesidades e intereses locales. Contar con estos conocimientos resultará relevante para la incorporación o modificación de algunos componentes de los proyectos de educación inicial que se

implementen, posibilitando además la integración de la población beneficiaria en la toma de decisiones siguiendo una perspectiva participativa, cercana y pertinente. Por cierto, esto se enmarca en la promoción de programas de calidad que reconocen el papel fundamental que juega la familia y la comunidad en el sistema educativo^{11/}. De este ejercicio surgió una pluralidad de ideas que se organizaron en diferentes ámbitos que formarían parte de un proyecto de educación inicial, los que se revisan a continuación.

i). Infraestructura y acondicionamiento

Las madres entrevistadas proponen una infraestructura ideal del recinto que les dé confianza y seguridad ante la amenaza de accidentes, que contenga espacios amplios, confortables y adecuados para el esparcimiento; que tenga áreas verdes; que se considere para el invierno la existencia de un drenaje óptimo de las aguas lluvias, así como un espacio techado para el uso de los niños en este período. Por otra parte, manifiestan desconfianza ante los lugares donde haya polvo y piedras, y prefieren que el recinto sea de un solo piso, todo ello para prevenir accidentes. Por otra parte, las madres destacaron la importancia de una decoración que sea estimulante para el aprendizaje, así como la seguridad que les brindaría contar con una enfermería. Sugirieron además la implementación de un huerto educativo, entre otros elementos para apoyar la formación de sus hijos. En síntesis, la seguridad, la confortabilidad y la adecuación para el aprendizaje son los principales factores que las madres observan como importantes respecto a la infraestructura y acondicionamiento de un establecimiento de educación inicial.

ii). Perfil de las educadoras y técnicas en párvulos

Este ámbito es importante para conocer las expectativas de la población beneficiaria respecto a los profesionales encargados de impartir educación inicial a sus niños. Las madres entrevistadas propusieron las características centrales a tomar en cuenta para evaluar satisfactoriamente desde su punto de vista a las educadoras. El primer aspecto está referido al carácter profesional que éstas deben poseer, el cual es evaluado como fundamental para el desarrollo de una labor educativa de calidad:

“A mí me gustaría que si hubiera un jardín, una sala cuna, sea gente profesional, preparada para niños, no que entre una profesora de octavo, y que porque quedó sin pega la metieron a un jardín. Y lo otro, es que... harto personal. No que hubiera una pura tía... que tuvieran acceso a harto personal, para que no falte nada po', nada se les quede atrás”.

La necesidad de contar con educadoras profesionales es un punto de vista compartido entre las madres y los expertos en educación, ya que estos últimos la definen como una de las dimensiones esenciales del aseguramiento de la calidad, que se traduce en mejores resultados en el desarrollo cognitivo y social de los niños. (Vegas *et al.*, 2006).

Asimismo, las madres plantean como característica igualmente relevante el hecho de que las educadoras sean afectuosas en el trato con los niños. Otra característica importante es que el/la profesional tenga una vocación por su trabajo, lo cual asegura la calidad permanente del servicio entregado. Como parte de las cualidades del profesional ideal, se recalcó la conveniencia de que éste tenga un carácter personal alegre y dinámico, que promueva con motivación las actividades a realizar con los niños.

Como se señaló en el apartado referido a la confianza hacia las instituciones de educación inicial, es fundamental para las madres que el profesional tenga una comunicación fluida, cercana y abierta con ellas, proporcionándoles la información que necesitan sobre el acontecer cotidiano de los niños:

“Que cuando uno les diga algo que la escuchen y como que la entiendan, eso es lo uno quiere como mamá”.

“Que hable lo bueno y lo malo, “peleó, mordió, rasguñó, tiró tierra”, pero que hable lo bueno y lo malo”.

Finalmente, surgió como elemento relevante la conveniencia de contar con profesionales de educación parvularia que residan en la localidad, ya que esta cercanía les entregaría confianza a las madres respecto de su persona, y también de su compromiso social con la población local:

“Aquí Batuco tiene personas, jóvenes que han estudiado para atender los niños. ¿Y por qué tienen que ir a buscar otras personas que nosotros no conocemos? Entonces, si van a hacer una sala cuna, queremos personas de Batuco”.

“Con mujeres preparadas, con mujeres de aquí de la misma población. Es súper fácil traer gente profesional de otros lados, pero que no se han mortificado con nada, gente que no sabe, gente que viene, viene a trabajar, pero no trae un sentido social, no trae un sentido de verdad de ayudar, un compromiso real, me entiende, que va más allá del atender a un niño, de enseñarle, de meterle cosas, va mucho más allá de eso”.

En suma, en esta construcción del perfil ideal de las educadoras y técnicos en párvulos desde la perspectiva de las madres, se ponen en juego diversos factores que van más allá de la excelencia pedagógica, entregándose una definición más integral en la que se toman en cuenta características de la personalidad, el componente vocacional, la capacidad de comunicación fluida y horizontal, la cercanía y su compromiso social con la localidad.

iii). Jornada

La jornada ideal para las madres de Batuco se estructura según las actividades que éstas realizan durante el día. Por ello, los horarios que proponen son muy variados, apuntando hacia jornadas de extensión horaria máxima, jornada completa y media jornada. Los casos que demandan una máxima extensión horaria corresponden a mujeres que trabajan en Santiago, en otras localidades, o bien en jornadas extensas dentro de la localidad. Otras mujeres que trabajan o buscan trabajo, señalan la necesidad de contar con jornada completa para el cuidado de sus hijos. Por otra parte, la mayoría de las mujeres que no trabajan fuera del hogar proponen un horario ideal de media jornada, ya sea en la mañana o en la tarde, ya que ello les permitiría realizar otras actividades distintas al cuidado de los menores. En síntesis, existe la necesidad de contar con una flexibilidad horaria que sea acorde con las distintas demandas que aquí se describen, puesto que la existencia de jornadas adecuadas es un factor determinante para la inserción y permanencia de los niños en un programa de educación inicial. La literatura especializada muestra que los programas que desarrollan una flexibilización de los horarios integrando alternativas de tiempo completo, se relacionan positivamente con el empleo femenino. (Vegas *et al.*, 2006).

iv). Contenidos o actividades

Aquí las madres reseñaron los contenidos ideales que les gustaría fueran enseñados a sus hijos en las modalidades de sala cuna y jardín infantil. Los contenidos deseados para sala cuna según las madres, están relacionados con la importancia de la estimulación temprana, el desarrollo del lenguaje, y la presencia de actividades didácticas que favorezcan el aprendizaje a través de la experiencia directa.

Por su parte, los contenidos deseados para jardín infantil que plantean las madres, tienen que ver con el aprendizaje de hábitos necesarios para enfrentar la vida diaria y la modelación de sus pautas de conducta. De la misma manera, subrayaron la importancia de que en el jardín infantil se les enseñe el respeto por las personas y por las normas sociales, además de comportamientos

solidarios. A su vez, las madres destacan que uno de los aportes centrales de un jardín infantil en cuanto a sus contenidos consiste en preparar a los niños para su desempeño futuro en la educación escolar.

El estudio constató que las madres poseen nociones –que surgen de experiencias directas e indirectas en educación inicial– respecto a los contenidos, actividades, conocimientos y resultados esperados a desarrollar por sus hijos dentro de las instituciones educativas en ambos niveles. Las expectativas de las madres respecto al aprendizaje de sus hijos en los centros educativos son complementarias a la formación que se entrega en la familia, y se relacionan con la proyección ideal que hacen ellas para sus niños en miras del éxito escolar, del desarrollo de habilidades sociales y de comportamientos aceptados socialmente, elementos que en definitiva propenden hacia el logro de mejores condiciones de vida futura.

v). Participación de los apoderados en el programa

En este apartado se encuentran los puntos de vista y expectativas de las madres respecto a los ámbitos y las actividades en que les gustaría participar, relacionarse y cooperar con la institución.

Las actividades recreativas fueron las referidas más comúnmente en los discursos. La principal motivación en estas actividades es la entretención conjunta de la comunidad educativa, mediante la participación en celebraciones y actividades artísticas que por lo general se efectúan en los recintos educacionales. Por otro lado, se manifestó la disposición de las madres para colaborar y apoyar en aspectos operativos del funcionamiento de la institución, reflejando una actitud de compromiso que les permita integrarse como parte de la comunidad educativa.

La posibilidad de potenciar espacios de participación activa fue otra de sus expectativas explicitadas, a través de una relación abierta con el centro educativo, en modalidades que superen las reuniones formales de apoderados e involucren a los padres en el proceso de aprendizaje.

Desde nuestra perspectiva, se debe tomar en cuenta que las expectativas de las madres responden no sólo a sus anhelos, sino también a sus experiencias previas. Creemos que ello tiene que ver con la forma en que se ha construido la relación entre los educadores profesionales y los padres de estrato socioeconómico bajo, aspecto que es necesario revisar críticamente para llevar a la práctica procesos participativos con pertinencia sociocultural. Lo anterior tiende a superar las formas tradicionales de participación que proponen que la familia se adapte funcionalmente a la oferta educativa.

FACTORES QUE INCIDEN EN LA DECISIÓN DE LAS MADRES, DE INCORPORAR, MANTENER O RECHAZAR LA EDUCACIÓN INICIAL DE LOS NIÑOS DE BATUCO: RECOMENDACIONES PARA ESTRATEGIAS LOCALES PERTINENTES

Para finalizar, se realizó un análisis de la información total producida en la investigación, que permitió diseñar un esquema integrado de los factores socioculturales y de contexto detectados en el estudio que inciden en las decisiones de las madres y otras personas responsables de los niños, de incorporar, mantener o rechazar la educación inicial. Esta información resulta relevante para orientar la planificación y gestión de las instituciones educativas de Batuco, teniendo en cuenta criterios de pertinencia sociocultural en relación a las necesidades, demandas e intereses de la población local. Así pues, de acuerdo al esquema que se presenta a continuación, los factores de incorporación y de rechazo entregan elementos de juicio para desarrollar una estrategia de captación de beneficiarios; los factores de permanencia confieren aspectos relevantes a considerar para la estrategia de gestión del centro educativo.

Tabla 1. Factores socioculturales y de contexto a considerar en estrategias de captación de beneficiarios y de gestión de proyectos educativos a implementar en Batuco

ESTRATEGIAS DE CAPTACIÓN		ESTRATEGIAS DE GESTIÓN	
Factores de Incorporación	Factores de Rechazo	Factores a favor de la permanencia	Factores en contra de la permanencia
Valor instrumental de la educación inicial para las mujeres. Demanda educativa ajustada a necesidades e intereses locales. Necesidades laborales. Alta demanda educativa en niveles de sala cuna y medio menor.	Oferta educativa no ajustada a sus necesidades e intereses. Rechazo de las madres por fuerza de su rol tradicional en la crianza. Sentimiento de apego y consideraciones de edad adecuada para el ingreso a la educación inicial. Desconfianza y temor al maltrato.	Confianza establecida con la institución Constatación de resultados positivos en la educación de los niños. Madres y padres desarrollan conciencia de la importancia de la educación inicial. Apoyo a mujeres que trabajan y/o estudian. Alimentación adecuada para los niños.	Existencia de conflictos entre los padres y la institución. Ocurrencia de hechos concretos de maltrato o descuido en la institución. Actitudes de alerta sobre descuidos o maltratos. Inadaptación de los niños a la institución. Incidencia del invierno.

...continuación tabla 1.

ESTRATEGIAS DE CAPTACIÓN		ESTRATEGIAS DE GESTIÓN	
Factores de Incorporación	Factores de Rechazo	Factores a favor de la permanencia	Factores en contra de la permanencia
<p>Importancia de la educación inicial para la formación de los hijos.</p> <p>Confianza en la institución.</p> <p>Consideración de la edad adecuada para el ingreso a la educación inicial.</p> <p>Falta de redes de apoyo a la crianza.</p> <p>Entrega de alimentación para los niños.</p> <p>Existencia de programas con extensión horaria.</p>	<p>Imagen negativa del recinto.</p> <p>Baja demanda educativa en niveles de medio mayor y transición.</p> <p>Dificultades económicas para asumir costos del programa.</p> <p>Visión patriarcal del cuidado como un rol femenino.</p> <p>Presencia de hombres en el establecimiento.</p> <p>Madres – dueñas de casa que no trabajan ni pretenden hacerlo.</p> <p>Existencia de redes de apoyo a la crianza.</p> <p>Lejanía del establecimiento.</p>	<p>Bienestar de los niños.</p> <p>Involucramiento y participación esperada de los padres en el centro educativo.</p> <p>Existencia de programas con extensión horaria.</p>	<p>Enfermedades reiteradas de los niños.</p>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

En el esquema se destacan en negrita aquellos factores socioculturales y de contexto que emergieron como más relevantes, según su incidencia, en las decisiones de las familias para la incorporación, rechazo o permanencia de sus hijos en instituciones de educación inicial. No obstante, es necesario no desestimar los otros elementos presentes en los discursos, ya que en los casos particulares la jerarquía de estos factores puede variar. A su vez, estos factores pueden modificarse a través del tiempo siguiendo las dinámicas culturales, sociales e históricas de la población local.

Las estrategias de captación deberían proponer una oferta educativa pertinente a la realidad sociocultural, aprovechando y potenciando los factores favorables a la incorporación que sean detectados. A su vez, necesitan enfrentar,

y en lo posible reducir los factores de rechazo. Ahora bien, entender estos factores como insertos en la cultura y sociedad local implica tener en cuenta que son difíciles de transformar en el corto plazo, de modo que las estrategias de captación y de gestión requieren contar con una visión de cambio cultural paulatino, complejo y a largo plazo, que se construye en conjunto con las poblaciones locales, teniendo en cuenta las condicionantes del medio en que éstas se desenvuelven.

Las estrategias de gestión deben considerar que son las experiencias positivas o negativas en educación inicial de los padres las que determinan sus decisiones sobre la permanencia de sus hijos en centros educativos, en especial las que inciden en la confianza en la institución y en la percepción del progreso educativo de los niños. En este sentido, se requiere mantener el nivel de expectativas de las familias a lo largo del tiempo e involucrarlas participativamente en el desarrollo educativo de sus hijos, teniendo la precaución de evitar conflictos o hechos de maltrato en el recinto, ya que ello perjudicaría severamente la imagen social de la institución, comprometiendo el éxito del proyecto educativo.

Si bien estos factores pueden ser comunes a otras realidades locales, se debe entender que la pertinencia sociocultural que reflejan se ajusta a la realidad particular de Batuco, por lo que es necesario resistir las tentaciones generalizadoras y comprender que las aplicaciones en otros contextos requieren de nuevas investigaciones, acercamientos y diálogos con las comunidades. De esta forma, cada proyecto educativo necesita contar con algún grado de autonomía que le permita insertarse en los contextos locales de la mejor forma posible, estudiando desde el principio el entorno social y cultural en que se asentará, y flexibilizando sus servicios y modos de operar en miramiento de las necesidades encontradas.

En suma, las estrategias de captación y de gestión deben considerar un criterio de pertinencia sociocultural que reconozca las características particulares de los contextos; las demandas, intereses, necesidades y expectativas de las poblaciones beneficiarias; y que se acompañe de investigaciones e intervenciones sociales que dialoguen con las personas responsables de los niños, permitiendo su participación en la conformación del proyecto educativo.

REFLEXIONES FINALES

Los resultados de esta investigación entregan elementos sustanciales para desarrollar un enfoque de pertinencia sociocultural para proyectos de educación inicial en Batuco. Si bien la caracterización de la demanda educativa en términos cuantitativos es relevante para la localización y el establecimiento de un centro de educación inicial, a nuestro juicio es la información obtenida a través de métodos cualitativos y etnográficos la que aporta mayor complejidad para comprender los contextos locales y las características socioculturales de sus poblaciones, con miras a implementar estrategias pertinentes y participativas que generen mejores impactos sociales, efectividad de las intervenciones y calidad educativa.

Una constatación importante del estudio en Batuco es la persistencia de pautas culturales ligadas a roles tradicionales de género, en particular las que sustentan a la madre como la principal encargada de la crianza, que se asume como un ámbito de competencia femenina. No obstante, estas pautas entran en tensión con las necesidades de inserción laboral de las mujeres, la sobrecarga de actividades de acuerdo al triple rol de madre-esposa-dueña de casa, y la oferta creciente de educación inicial y cuidado de los niños más pequeños. Esta tensión la enfrenta cada familia en función de sus necesidades y recursos (económicos y sociales). De esta forma, en la medida que las necesidades económicas son más urgentes, se observa una tendencia a la incorporación temprana de los niños en la educación inicial, debido a la inserción laboral de las madres. Tomando en cuenta las excesivas presiones que pesan sobre ellas, es necesario promover una mayor incorporación de ambos padres en la crianza y educación de sus hijos, entendiendo estas responsabilidades de forma compartida y no exclusivas de las mujeres; esto significa, en definitiva, un cambio cultural en torno a la maternidad y los roles de crianza al que es necesario propender^{12/}.

Según UNICEF (2005), en Chile, en los últimos 15 años, se ha avanzado en la implementación de programas y servicios más adecuados a la heterogeneidad de las necesidades y demandas de la población. No obstante, *“la lógica sectorial y el centralismo en el diseño y la gestión de las políticas sociales tienden a estandarizarlas y hacerlas impermeables a las visiones y aportes de los actores locales”* (p. 22). Tanto la estandarización como la impermeabilización restringen las posibilidades de efectividad, de aprendizaje y retroalimentación constante respecto a la aplicación de estas políticas. Por lo tanto, Chile Crece Contigo, que se propone un aumento significativo de la cobertura de educación inicial a nivel nacional, debería asumir el desafío de incorporar las visiones de sus beneficiarios y flexibilizar su aplicación de acuerdo a las realidades concretas

a las que se enfrenten. De acuerdo a este último punto, concordamos con José Juan Amar en que *“La intervención en infancia no puede abordarse desde enfoques científicos que no tengan en cuenta el contexto real en que el niño se desenvuelve (...) Por esto, más que estandarización de los programas dirigidos a la niñez, es razonable esperar diversidad y heterogeneidad. Las alternativas de atención deben responder a las demandas concretas de una realidad”* (Amar, 2001, pp. 131-132).

Nuevas tendencias en el estudio de las intervenciones sociales, tales como el enfoque de interfaz o “perspectiva orientada al actor”^{13/}, son útiles y necesarias para examinar cómo las políticas se aplican en contextos particulares y desde allí hacer un análisis de las políticas sociales. Esta perspectiva plantea que en los escenarios locales se modifican las políticas según los intereses, posiciones, expectativas, estrategias de negociación y relaciones entre los actores concernidos, por lo tanto este enfoque es fundamental para comprender estas relaciones y generar un conocimiento ‘enraizado’ desde lo local, *“el cual sólo puede ser adquirido en tanto la implementación de la política está abierta a aprender de la experiencia”* (Roberts, 2001, p. 12). En este sentido, la capacidad de aprender de las experiencias locales y de los impactos de las estrategias de intervención en nuestro país, se constituye en un desafío insoslayable para el diseño, gestión y evaluación de las políticas de infancia y educación inicial, en especial si se considera que, hasta ahora, la influencia mayoritaria en esta materia la han tenido las convenciones internacionales, las evidencias de otros países y los planteamientos teóricos foráneos (Redondo, 2005; Hidalgo, 2003).

Teniendo en cuenta la complejidad social de las poblaciones más desfavorecidas, como es el caso de Batuco, nos parece necesario poner en tela de juicio la promesa de ‘igualar las oportunidades de desarrollo de los niños chilenos’, presente en el discurso de la política de infancia y del sistema de protección integral en implementación, ya que estas iniciativas son a todas luces insuficientes para contrarrestar la extrema desigualdad social del país. De acuerdo a Redondo (2005), existen numerosos antecedentes que comprueban que los sistemas educativos en sí mismos no favorecen la igualdad de oportunidades, y que el sistema educativo chileno reproduce e incluso tiende a legitimar la desigualdad existente. Por otra parte, la mayor oferta educativa es sólo uno de los varios factores que inciden en la incorporación laboral femenina en contextos de pobreza^{14/}, por lo tanto su impacto en este ámbito es relativo. Además, como se puede ver en el caso de Batuco, los empleos femeninos en estos contextos en su mayoría son precarios, temporales y de baja remuneración. En definitiva, creemos que esta promesa carece de un sustento adecuado, y está sujeta a la configuración de un escenario social

mayor, inexistente aún, que propicie oportunidades y posibilidades reales de transformación social y política en función de una sociedad más equitativa.

Si bien el desafío de la igualdad de oportunidades sobrepasa los límites efectivos que la política actual puede asegurar, creemos que es posible plantear un mejoramiento de ésta en términos de su adecuación y relación con los contextos locales y las poblaciones beneficiarias, lo que se convierte en un desafío plausible y oportuno. En este sentido, el criterio de pertinencia sociocultural en las intervenciones a realizar implica utilizar una perspectiva basada en el desarrollo de herramientas y metodologías flexibles e innovadoras en la implementación de programas educacionales en correspondencia con las realidades a las cuales se enfrenta. En esta línea, resulta fundamental la realización de nuevos estudios sociales sobre las realidades locales en que se insertan las instituciones de educación inicial, considerando el significativo aumento de cobertura que se impulsa desde las políticas actuales en Chile. Asimismo, es necesario propiciar un mayor encuentro entre las ciencias sociales y la educación parvularia, con el fin de generar nuevas propuestas teóricas y aplicadas en beneficio de las poblaciones más desfavorecidas y sus niños.

NOTAS

1. En este documento, con fines de lograr una redacción favorable a la lectura, se utilizará el género masculino para referirse a los niños y niñas en conjunto.
2. El concepto de *pertinencia sociocultural* se refiere a la adecuación y correspondencia que, en este caso, un proyecto o programa de educación inicial tiene con las características sociales y culturales de una población determinada, así como con sus necesidades, demandas, intereses y expectativas respecto al tema.
3. La investigación se tituló "*Estudio Diagnóstico de Demanda y Pertinencia Socio - Cultural respecto a la Educación Inicial en Batuco, Comuna de Lampa*", fue encargada por la Fundación Misión Batuco, acompañada con el apoyo técnico de la Fundación Hogar de Cristo, y en alianza con la Cámara Chilena de la Construcción. El informe final fue entregado en enero de 2007.
4. La desocupación se reduce en los meses de temporada agrícola (septiembre-abril) a un 5%, y aumenta a 15% en el resto del año (FUSUPO, 2004).
5. Datos obtenidos en el Consultorio de Batuco. El embarazo adolescente es un fenómeno muy visible en la localidad, registrándose en la investigación de terreno

- casos como el de una adolescente de 15 años que ya tenía dos hijos, y el de una joven de 21 años que esperaba su quinto hijo.
6. Se entrevistó a la matrona del Consultorio de Batuco y a la encargada de un programa de atención a madres adolescentes de la localidad.
 7. Estudios hechos en Chile revelan que el embarazo adolescente ha disminuido en niñas de 15 a 19 años, pero ha aumentado en el grupo de niñas entre 11 y 14 años, contándose en este último rango a 1.058 adolescentes embarazadas en el año 2003 en el país, cifra con tendencia al alza. Estos estudios alertan sobre los dramas sociales que se esconden tras esta realidad, que afectan sobre todo a la población de estrato socioeconómico bajo, sugiriendo que el embarazo adolescente debiera ser materia de políticas públicas, en especial en torno a la educación sexual (La Nación, 26/09/2007, p. 18).
 8. Escuelas para alumnos con trastornos específicos del lenguaje. El decreto 1300 sobre planes y programas, publicado en diciembre de 2002, especifica en su artículo 3: "Los alumnos de nivel parvulario que no reciban ningún tipo de atención educativa formal regular podrán asistir a una escuela especial de lenguaje" de acuerdo con un Plan General y un Plan Específico de Estudio.
 9. El jefe del Departamento de Educación Municipal de Lampa indica que la subvención en las escuelas de lenguaje es de cerca de 90 mil pesos por niño, mientras que en instituciones públicas es de 30 mil pesos por niño.
 10. A nivel nacional la cobertura para el nivel medio mayor es de 26,9%, contraponiéndose al 96,9% existente en Batuco. Como se ha señalado, esta situación se explica por la presencia de las escuelas de lenguaje.
 11. Diversos autores sostienen que el concepto calidad para programas de educación inicial, dependerá en una importante medida del rol que asuma la familia como agente protagónico y participativo en la educación de sus hijos (Herrera y Mathiesen, 2006: 32; Hogar de Cristo, 2005: 43; Blanco, 2005: 27, entre otros). En este sentido, la "participación y compromiso de la familia y la comunidad" es uno de los componentes de acreditación de la calidad promulgados por JUNJI desde el año 2003.
 12. Para el caso de familias monoparentales, se debería promover la incorporación de la segunda persona a cargo de los niños.
 13. Desarrollada por Norman Long y otros desde los 90's en la Universidad de Wageningen, Países Bajos.

14. En Chile existe un 30,4% de participación laboral de la población femenina pobre (MIDEPLAN, 2007, p. 15). Para Contreras y Plaza (2004), se debe considerar entre los determinantes de la participación laboral femenina a variables como: la escolaridad (correlación positiva a mayor años de escolaridad), la edad (decrece a medida que avanza el ciclo vital), los hijos (a mayor número de hijos menor participación, sobre todo en los casos de hijos de menor edad), como también la incidencia de factores culturales: el entorno machista y el perfil conservador de las mujeres, los cuales poseen una importancia relativa mayor sobre las decisiones individuales relativas al ingreso laboral. A lo anterior se le suma la persistencia de la discriminación contra la mujer en el ámbito laboral y su segregación al sector terciario de la economía (SERNAM e INE, 2004).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amar, J. J., 2001** *Políticas sociales y modelos de atención integral a la infancia*. Ediciones Uninorte, Barranquilla, Colombia.
- Blanco, M., 2005** La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. En: *Revista Enfoques Educativos*, N° 7 (1), 2, pp. 11-22. Universidad de Chile, Santiago.
- CASEN, 2006** *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) 2006*. Ministerio de Planificación y Cooperación, Gobierno de Chile. Santiago.
- CASEN, 2003** *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) 2003*. Ministerio de Planificación y Cooperación, Gobierno de Chile. Santiago.
- Contreras, D. y G. Plaza, 2004** Participación femenina en el mercado laboral Chileno. ¿Cuánto importan los factores culturales? Manuscrito. Departamento de Economía, Universidad de Chile, Santiago.

- FUSUPO, 2004** *Estrategia de Intervención Comunal E.I.C. Comuna de Lampa. 2004-2006.* Fundación para la Superación de la Pobreza, Santiago de Chile.
- Herrera, M. y M. Mathiesen, 2006** Prácticas pedagógicas y desempeño de las niñas y niños menores de seis años: ¿Da lo mismo cualquier jardín infantil? En: *Revista Enfoques Educativos*, 8 (1) 2006, pp. 27-44. Universidad de Chile, Santiago.
- Hidalgo, A., 2003** *Desarrollo del concepto de infancia y educación parvularia hacia una perspectiva del siglo XXI.* Tesis Magister en Ciencias Sociales con mención en Sociología de la Modernización. Universidad de Chile. Santiago.
- Hogar de Cristo, 2005** *Orientaciones para el trabajo con párvulos en condiciones de marginalidad social. Una propuesta de la Fundación Hogar de Cristo para programas educacionales infantiles.* Hogar de Cristo-CCE-Oficina Internacional Católica para la Infancia (BICE). Santiago.
- Ilustre Municipalidad de Lampa, 2006** *Caracterización comunal de educación. Indicadores por Municipio.* I. Municipalidad de Lampa. Lampa, Chile.
- INE, 2002** *Censo de Población y Vivienda.* Instituto Nacional de Estadísticas, Gobierno de Chile, Santiago.
- La Nación, 26/09/2007** *Embarazo adolescente en Chile aumenta en menores de 14 años.* Reportaje de Katerinne Pavez, pág. 8, Santiago.
- MIDEPLAN, 2007** *Chile Crece Contigo. Sistema de Protección Integral a la Primera Infancia.* Secretaría Ejecutiva de Protección Social. Ministerio de Planificación, Santiago.

- Redondo, J., 2005** El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación? En: *Revista Última Década*, Año 13, N° 22, pp. 95–110. CIDPA, Valparaíso.
- Roberts, B., 2001** Las nuevas políticas sociales en América Latina y el desarrollo de ciudadanía: una perspectiva de interfaz. Documento elaborado para el *Taller Agencia, Conocimiento y Poder: Nuevas Direcciones*. Wageningen, 14 y 15 de Diciembre de 2001. Versión traducida a cargo de Paloma Díaz y Rafael Nieto.
- SERNAM e INE, 2004** *Mujeres chilenas. Tendencias en la última década*. SERNAM, Santiago.
- UNICEF, 2005** *Situación de los niños y niñas en Chile. A 15 años de la ratificación de la convención sobre los derechos del niño, 1990-2005*. Documento de trabajo. Santiago, Chile.
- Valdés, T., 1988** *Venid, benditas de mi padre. Las pobladoras, sus rutinas y sus sueños*. FLACSO, Santiago de Chile.
- Vegas, E.,
P. Cerdán-Infantes,
E. Dunkelberg &
E. Molina, 2006** *Evidencia internacional sobre políticas de la primera infancia que estimulen el desarrollo infantil y faciliten la inserción laboral femenina*. Documento de Trabajo 01/06, Oficina del Banco Mundial para Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay.



INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

ALCANCE Y POLÍTICA

Revista Enfoques Educativos publica trabajos inéditos y originales en Ciencias Sociales y de la Educación, en español o inglés, dando preferencia a los realizados en Chile y América Latina.

El Comité Editor de la Revista, tras su evaluación por al menos dos especialistas pares, se reserva el derecho de revisar críticamente los trabajos y decidir su publicación.

FORMA Y PREPARACIÓN DE MANUSCRITOS

Los autores deberán enviar el trabajo en dos ejemplares, escrito en formato carta a espacio y medio. Sin el formato requerido será devuelto con las instrucciones respectivas. Además, deben adjuntar un CD con el trabajo en formato digital o enviarlo por mail. El texto en Microsoft Word, y las figuras y tablas, con leyendas en español e inglés. Las colaboraciones deben enviarse exclusivamente al Comité Editor:

Dirección del Comité Editor

Revista Enfoques Educativos

Departamento de Educación

Casilla 10115

Santiago, Chile

Fonos: (+56-2) 978 7868; 978 7879

Fax: (+56-2) 978 7730

E-mail: dptoeduc@uchile.cl

PRUEBAS DE IMPRENTA Y SEPARATAS

Las pruebas de imprenta serán normalmente revisadas por el Comité Editor, salvo en situaciones de excepción en que serán enviadas para su revisión a los autores. A cada autor se le entregarán dos revistas; no obstante, los autores podrán solicitar ejemplares adicionales a un valor preferencial.

ESQUEMA PARA LA PRESENTACIÓN DEL DOCUMENTO

Título: En negrita. Breve y descriptivo, escrito en Español e Inglés. Mayúsculas. Agregar título resumido para encabezamiento de las páginas del artículo (no más de 50 caracteres).

Autor(es): En cursiva. Nombre y dos apellidos, especialidad, institución en que se desempeña, dirección, e-mail. Ubicar en lado derecho bajo título.

Resumen: En negrita. El texto debe ir precedido de un resumen, en letra corriente, con un máximo de 200 palabras, a excepción de la sección Hablando de... que será máximo de 150 palabras, en español e inglés y encerrados en un solo recuadro junto con las palabras clave. Debe describir claramente el tema o problema, planteamientos presentados, principales resultados o conclusiones si correspondiera.

Palabras clave: En negrita. A continuación de cada resumen agregar un máximo de 6 palabras clave, en orden de importancia, en el idioma que corresponda, en minúsculas y en letra corriente.

La revista incluye tres tipos de trabajo: *Enfoques*, *Investigaciones* y *Hablando de...*, con los siguientes formatos:

Enfoques

(Trabajo que plantea una postura personal frente a un tema o problema)

Introducción

Breve descripción del problema y/o tema a abordar

Antecedentes teóricos

Análisis

Discusión

Investigación

(Trabajo que informa una investigación)

Introducción

Breve descripción del problema

Metodología

Resultados y análisis de los mismos

Conclusiones

Fuentes de financiamiento (si corresponde)

Hablando de...

(Discusión, reflexión sobre un tema acotado y/o presentado en una reunión académica específica)

Introducción y sólo substitutos indispensables.

Además del resumen y de las palabras clave, los tres tipos deben iniciar el texto con una introducción que irá con título central en mayúsculas, al igual que los títulos de las secciones principales.

Los trabajos no deben exceder las 25 páginas, incluyendo cuadros, tablas y figuras; *Hablando de...* no debe exceder las 20 páginas.

Las comillas se utilizarán para citas textuales solamente; para destacar términos o frases: cursivas o negritas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS AL FINAL DEL TEXTO

Indicar solamente los trabajos mencionados en el escrito en orden alfabético de los autores: el apellido e inicial del nombre con letras mayúsculas-minúsculas y en negrita. A más de un autor, la inicial del nombre del segundo así como de otros (si los hay) precederá al apellido. Si los autores son dos, irán separados por la letra y; si son más de dos, irán separados por comas y el último por el signo &. El año irá a continuación en negrita y sin paréntesis.

EJEMPLOS DE LAS SITUACIONES MÁS COMUNES

- a) Orden de las referencias de artículos publicados en revistas: autor(es), año de publicación, título del artículo o capítulo, nombre de la revista, en cursiva, volumen, número entre paréntesis y primera-última páginas del artículo.

Alarcón, D. y A. Díaz, 2001

Reflexiones sobre la formación de un educador de la infancia en la Universidad de Chile. En: Revista Enfoques Educativos, 3 (1), Universidad de Chile, Santiago. pp. 12-35.

- b) Orden de las referencias de artículos publicados en libros o capítulos de los mismos: autor(es), año de publicación, título del artículo o capítulo, autor(es) o compilador(es) (comp.), nombre del libro en cursivas, editorial, ciudad y primera - última páginas del artículo o capítulo.

Gómez, P., 1995

La evolución del concepto de etnografía.
En: A. Aguirre (ed.). *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Alfaomega-Marcombo, México D. F. pp. 21-46.

- c) Orden de las referencias de libros: autor(es), año publicación, título del libro (en cursiva), editorial, ciudad, total de páginas.

Bisquerra, R., 1998

Métodos de investigación educativa. Guía práctica. CEAC, Barcelona. 382 pp.

- d) Orden de las referencias de ponencias presentadas en seminarios, simposios o paneles: autor, año, nombre de la ponencia en letra corriente, nombre del evento en cursiva

Llambí, L., 1995

Globalización, ajuste estructural y nueva ruralidad: una agenda para la investigación y desarrollo rural. Ponencia central del *Primer Congreso Venezolano de Sociología y Economía Rural*. Facultad de Agronomía, Universidad Central de Venezuela, Maracay.

- e) Orden de las referencias de informes técnicos u otros documentos que no correspondan a los ya descritos; informes no publicados: nombre del documento (identificación), año entre paréntesis, otra información necesaria para su ubicación.

U. Noticias (agosto 2004), Revista de la Universidad de Chile, Año 6, N° 7

Latin American and Iberian Institute (2000). Paper Series N° 3. University of Mexico, U.S.A.

- f) Orden de las referencias de artículos en Internet, indicando el link y la fecha de consulta:

Friedman, M., 2008.

Nicaragua: The first year of the Ortega government – A balance sheet. En: *Monthly Review* (2), March. (Disponible en: <http://mrzine.monthlyreview.org/friedman020308.html> - Monthly Review. Consultado en junio 19, 2008).

Murillo, F. J., 2003

Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). (Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Murillo.pdf> Consultado en agosto 23, 2007).

REFERENCIAS EN EL TEXTO

1. Citar sólo trabajos publicados o en prensa, agregando a estos últimos la *expresión en prensa* entre paréntesis y en cursiva. Todas estas referencias deben estar incluidas en Referencias Bibliográficas.
2. Las comunicaciones personales se citarán sólo en el texto como sigue: (S. Paredes, com. pers.).
3. Las referencias en el texto deben indicarse por apellido del autor y año de publicación: un autor (Álvarez, 1986); dos autores (Johnson y Smith, 1985); más de dos autores (Muñoz et al., 1977); más de un trabajo de un autor en un mismo año (Palmer, 1989a, 1989b).
4. Si se cita un autor citado en la obra de otro (Llaña, 2002, cit. en Hernández, 2003), se registrará sólo este último en las referencias bibliográficas al final del texto.
5. Al final del texto, antes de las referencias bibliográficas, se ubicarán las NOTAS (título en mayúsculas y negritas) en orden correlativo y con números árabes. Estas breves explicaciones y comentarios que completan y/o aclaran lo expuesto, no irán al pie de página.

INSTRUCCIONES SOBRE FIGURAS, CUADROS Y TABLAS

1. Los gráficos, mapas, esquemas, dibujos o fotografías deben denominarse Figura y en el texto se abreviarán como Fig. Las figuras se enumerarán en forma correlativa con números árabes; las leyendas deben ser autoexplicativas y ubicadas en la parte superior. Se procederá de igual manera con las tablas y cuadros. Las fotografías deben enviarse con sus negativos
2. Las figuras, letras y símbolos deben ser de un tamaño que no requiera más de tres reducciones, para ajustarse al formato de la página y asegurar que los símbolos no sean inferiores a 1,5 mm de alto.

INSTRUCTIONS TO AUTHORS

Revista Enfoques Educativas publishes original and unpublished articles on social sciences and specially on education which can be written both in Spanish and English. Preference is given to those contributions originated in or referring to Chile and Latin America.

The Editorial Board, assisted by specialists, has the right to revise critically, evaluate the manuscripts and decide about their eligibility for publication.

MANUSCRIPTS

Authors should send two copies of their article in letter size paper, 1.5 spacing and with wide margins; those not complying with the required format will be sent back together with corresponding instructions. All contributions should also be provided in a CD or by mail as a Microsoft Word document, and figures and tables with headings both in Spanish and English. Collaborations must be sent exclusively to the Editorial Committee:

Editorial Committee's Address:

Revista Enfoques Educativas

Departamento de Educación

Casilla 10115

Santiago, Chile

Phone numbers: +56-2 978 7868; 978 7879

Fax: +56-2 978 7730

E-mail: dptoeduc@uchile.cl

Proofs and reprints will be checked by the editorial committee; they will, exceptionally, be sent to authors for revision. Each author will receive two complimentary copies of the issue in which the article appears; nevertheless they may request additional copies at preferential rates.

DOCUMENTS SHOULD CONFORM TO THE FOLLOWING FORMAT

Title: In boldface and capital letters. Brief and descriptive, written both in Spanish and English. Add a short running title for page heading of article (no more than 50 characters).

Author(s): In italics. Include name and family names at the right side under title, plus institution of professional position, specialty, address and e-mail.

Abstract: In boldface. The text should be preceded by a framed abstract in standard type, in Spanish and English with a maximum of 200 words, except *Hablando de...* with 150 words; be short and describe clearly the subject or problem covered, the central thesis, as well as the main results and conclusions, if pertinent.

Key words: In bold face and after the abstract. Maximum six key words, both in Spanish and English and in order of importance.

The journal includes three types of work: *Enfoques*, *Investigaciones* and *Hablando de...*, with the following formats:

Enfoques

(Work which presents a personal approach on a topic or problem)

Introduction

Brief description of the problem and/or subject treated

Theoretical background

Analysis and discussion

Investigaciones

(Presentation of research work)

Introduction

Brief description of the problem

Methodology

Results and analysis of data

Conclusions

Financing (if pertinent)

Hablando de...

(Reflection, discussion about a specific topic and/or presented in a determined academic meeting)

Introduction and only indispensable subheads.

The three types mentioned should include an abstract and keywords in both languages and start the text with an introduction including a central title in capital letters, as well as the headings of principal sections.

Articles should not exceed the 25 pages including tables and figures, except for *Hablando de...* which should not exceed 20 pages.

Quotation marks are to be used in citations only; for highlighting terms or phrases use italic or bold letters.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES AT THE END OF TEXT

Include only references cited in the article and in alphabetical order of authors: last name, and initial of name; written with lower case letters and in boldface. If the reference cited includes more than one author, initial of name will precede last name for second and other authors; separate two authors with and; if more than two, by commas except the last one, with &. Write the year of publication in boldface and no parenthesis.

EXAMPLES OF THE MOST COMMON SITUATIONS

- a) Order of references of articles published in journals: authors(s), publication year, title of article, name of journal in italics, volume, number in parenthesis, and first-last pages of article.

Alarcón, D. and A. Díaz, 2001 Reflexiones sobre la formación de un educador de la infancia en la Universidad de Chile. *Revista Enfoques Educativos*, Santiago, 3 (1), pp. 12-35.

- b) Order of references of articles published in books, or chapters of books: author(s), publication year, title of article or chapter, editor(s) or author(s) or compiler(s) (comp.) name of book in italics, editorial, city, and first-last pages of article or chapter:

Gómez, P., 1995 La evolución del concepto de etnografía. In: A. Aguirre (ed.). *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Alfaomega-Marcombo, México D. F. pp. 21-46.

- c) Order of references of books: author(s), publication year, title of book in *italics*, editorial, city, total of pages:

Bisquerra, R., 1998 *Métodos de investigación educativa*.
Guía práctica, CEAC, Barcelona, 382 pp.

- d) Order of references of papers presented in seminars, symposia or panels: author, year, title of the paper, name of the event in *italics*, city:

Llambí, I., 1995 Globalización, ajuste estructural y nueva ruralidad: una agenda para la investigación y desarrollo rural. Main paper of the *Primer Congreso Venezolano de Sociología y Economía Rural*. Facultad de Agronomía, Universidad Central de Venezuela, Maracay.

- e) Order of references of technical reports or other type of documents not included in the ones mentioned above; non-published reports: title of the document (identification), year in parenthesis, other information needed for locating the report or document:

U. Noticias (agosto 2004). Revista de la Universidad de Chile, Año 6, N° 7.

Latin American and Iberian Institute (2000). Paper Series N° 3. University of Mexico, U.S.A.

- f) Order of reference of articles in Internet, indicating link and date accessed:

Friedman, M., 2008. Nicaragua: The first year of the Ortega government – A balance sheet. En: *Monthly Review* (2), March. (Disponible en: <http://mrzine.monthlyreview.org/friedman020308.html> - Monthly Review. Consultado en junio 19, 2008).

Murillo, F. J., 2003 Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. En: *Revista Electrónica Iberoamericana*

sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(1). (Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Murillo.pdf> Consultado en agosto 23, 2007).

REFERENCES IN THE TEXT OF THE DOCUMENT

1. Cite only published or in press works. For the latter, add the expression *in press* in italics and in parenthesis.
2. Personal communications will be cited in the text only as follows: (S. Paredes, com. pers.).
3. Cite references on text with last name of author(s) and year of publication. One author (Alvarez, 1986); two authors (Johnson and Smith, 1985); more than two authors (Muñoz, et al. 1977); more than one work of an author in the same year (Palmer, 1989a, 1989b).
4. If the reference in the text corresponds to the cite of another author (Llaña, 2002. cit in Hernández, 2003), then register only the bibliographic reference of the latter at the end of the text.
5. At the end of text, include, if necessary, brief essential explanations or commentaries to complete or make clear aspects of the article. Entitle the section as NOTAS (in bold capital letters) and identify them with Arabic numbers in correlative order.

INSTRUCTIONS FOR FIGURES AND TABLES

1. Name graphs, maps, diagrams, drawings and photographs as Figures, abbreviated as Fig. in text. Number all figures consecutively with Arabic numerals. Legends should be self-explanatory and located at the upper part. Same numbering procedure shall apply to tables and charts. Photographs must be sent with the negatives.
2. Figures, letters and symbols should be sized so that they will require no more than three reductions to fit the page format of the journal and ensuring that the smallest one would be at least 1.5 mm when reduced.



NÓMINA DE REVISTAS RECIBIDAS EN CANJE

Esta publicación ha establecido canje con revistas editadas en universidades chilenas y extranjeras y en otras instituciones académicas. Los artículos versan sobre educación y disciplinas afines que convergen en el área.

La nómina incluye canjes vigentes que se mantiene desde la primera edición de Revista Enfoques Educativos (1988), así como otros que en forma paulatina se han ido incorporando en el transcurso de estos doce años. Algunas revistas han sido descontinuadas por lo tanto no aparecen en la nómina.

NACIONALES

Boletín de Educación

Departamento de Estudios Humanísticos
Universidad Católica del Norte
ANTOFAGASTA

Horizontes Educativos

Facultad de Educación y Humanidades
Universidad del Bío-Bío
CHILLÁN

Paideia

Facultad de Educación
Universidad de Concepción
CONCEPCIÓN

Revista de Educación

Extensión y Postgrado de la Jefatura Docente
Jefatura de Educación
Institutos Militares
SANTIAGO

Rex

Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción
CONCEPCIÓN

UC Maule

Departamento de Gestión de Información
Universidad Católica del Maule
TALCA

TS Cuadernos de Trabajo social

Carrera de Trabajo Social
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Universidad San Sebastián
CONCEPCIÓN

EXTRANJERAS

Educare

Instituto Pedagógico Luis Beltrán Prieto Figueroa
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Barquisimeto, Eduardo Lara
COLOMBIA

Espacio Abierto

Facultad de Humanidades
Universidad de Zulia (LUZ)
Maracaibo
VENEZUELA

Itinerario Educativo

Facultad de Educación
Universidad San Buenaventura
Santa Fe de Bogotá
COLOMBIA

Tópicos del Seminario

Programa de Semiótica y Estudios de la Significación
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Puebla
MÉXICO

Revista de Psicodidáctica

Departamento de Psicodidáctica
Universidad del País Vasco
Bilbao
ESPAÑA

Revista Venezolana de Gerencia

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Universidad de Zulia (LUZ)
Maracaibo
VENEZUELA

Tecnología y Comunicación Educativas

Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE)
MÉXICO D.F.



COLABORADORES

Aguilar Broughton, Renato	Departamento de Economía, Universidad de Gothenburg, Suecia
Ahumada Acevedo, Pedro	Instituto de Educación, Universidad Católica de Valparaíso
Alarcón Frías, Paola	Facultad de Ciencias, Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile
Alarcón Quezada, Dina María	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Alemaný Llanos, Óscar	Colegio Alcántara, La Florida, Santiago, Chile
Alliende C., Felipe	Ministerio de Educación, Chile
Aravena Núñez, Pablo	Universidad de Valparaíso, Chile
Arbizu Bacaicoa, Félix	Servicio de Evaluación docente, Universidad del País Vasco, España
Arias Zamora, Helga	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Arnold Cathalifaud, Marcelo	Departamento de Antropología, Universidad de Chile
Arruti Toral, Adelina	Universidad La Salle-Benavente, Puebla, México
Ascorra Costa, Paula	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Avendaño Ruz, Claudio	Comunicación Social, Universidad Diego Portales, Chile
Baeza Araya, Adrián	Departamento de Pregrado, Universidad de Chile
Barrera Jiménez, Juana	Facultad de Medicina, Universidad de Chile
Barrón Pastor, Juan Carlos	School of Development Studies, University of East Anglia, United Kingdom

Beltrán Llavador, Francisco	Depto. Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia, España
Blanco Guijarro, María Rosa	Especialista Regional en Educación, UNESCO, Santiago de Chile
Bocchieri Ahumada, Angela	Departamento de Evaluación, Medición y Registro de Estudiantes, Universidad de Chile
Bolívar Botía, Antonio	Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España
Briones Aedo, Guillermo	Consultor del Consejo Superior de Educación, Chile
Burton, Guy	Government Department, London School of Economics, United Kingdom
Cáceres Serrano, Pablo	Escuela de Psicología, Universidad Católica de Valparaíso
Canales Cerón, Manuel	Departamento de Sociología, Universidad de Chile
Cañete Escalona, Félix	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Cárdenas Squella, Juan Pablo	Instituto de Comunicación e Imagen, Universidad de Chile, Santiago, Chile
Carrasco Barrera, Carolina	Instituto Concepción, Concepción, Chile
Casado Antoniazzi, María Inés	Escuela Universitaria de Fomento, Centro Universitario Villanueva, Madrid, España
Castillo Huenchullán, Ximena	Escuela de Psicología, Universidad Católica de Valparaíso
Castillo Narváez, Julio	Fundación para la Investigación y Desarrollo de Inteligencia, Talentos e Innovación Educativa
Castro Hidalgo, Abelardo	Universidad de Concepción, Chile
Castro Silva, Eduardo	Ministerio de Educación. Chile
Cisternas Bórquez, Hellen	Escuela de Psicología, Universidad Católica de Valparaíso

Coloma Tirapegui, Carmen Julia	Facultad de Medicina, Universidad de Chile
Contreras López, Guillermo	Programa de Educación General Básica, Universidad Diego Portales, Chile
Copaja Castillo, Silvia	Facultad de Ciencias, Universidad de Chile
Corro Villegas, Jorge Arturo	Facultad de Ciencias Químicas, Universidad Veracruzana, Veracruz, México
Cortés Olavarría, María Soledad	Escuela de Psicología, Universidad Católica de Valparaíso
Corvalán Bustos, María Isabel	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Crespo Allende, Nina	Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Universidad Católica de Valparaíso
da Costa, María Raquel	Institute of Education, University of London, Inglaterra
de Cea Garcés, Verónica	Universidad Católica de Valparaíso
del Castillo Prieto, Laura	Escuela de Magisterio, Universidad del País Vasco, España
Descouvieres Carrillo, Carlos	Departamento de Psicología, Universidad de Chile
Díaz Castillo, Alondra	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Díaz Larenas, Claudio	Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile
Díaz López, Eloisa	Facultad de Psicología, Universidad Complutense, Madrid
Donoso Niemayer, Tania	Departamento de Psicología, Universidad de Chile
Donoso Romo, Andrés	Universidad de Chile
Durán Pacheco, Fernando	Departamento de Sociología, Universidad de Chile

Eisner, Elliot W.	Departamento de Educación, Universidad de Stanford, E.E.U.U.
Encinas Sánchez, Mabel	Institute of Education, University of London, Inglaterra
Escudero Burrows, Ethel	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Fernández Mateo, Francisco	Departamento de Sociología, Universidad de Chile
Folchi Donooso, Mauricio	Departamento de Ciencias Históricas, Facultad de Filosofía y Hdes., Universidad de Chile
Führer Führer, Ariel	Corporación Acercando Salud, Chile
Gamboa De Bernardi, Consuelo	Facultad de Ciencias, Universidad de Chile
García Zamorano, Pedro	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Giannini Iñiquez, Humberto	Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile
Gimeno Sacristán, José	Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia, España
González Arévalo, Santiago	Universidad Católica de Valparaíso
Graff Gutiérrez, Catalina	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Grebe Vicuña, Ester	Departamento de Antropología, Universidad de Chile
Greibe Kohn, Andrea	Departamento de Sociología, Universidad de Chile
Gutiérrez Bermedo, Verónica	Departamento de Sociología, Universidad de Chile
Hernández Aracena, Roberto	Departamento de Antropología, Universidad de Chile
Hernández Castillo, Ester	Colegio de Educadores de Párvulos AG y OMEP-Chile

Herrera Garbarini, María Olivia	Universidad de Concepción, Chile
Ivanovic Marincovich, Daniza	Instituto de Nutrición y Tecnología de los Alimentos, Universidad de Chile
Jiménez Saldaña, Ana María	Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile
Jiménez Villamizar, Jairo	Universidad Externado de Colombia, Bogotá
Leyton Soto, Mario	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Lobato Fraile, Clemente	Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad del País Vasco, España
Lolas Nazrala, Mercedes	Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Lolas Stepke, Fernando	Facultad de Medicina, Universidad de Chile
López, Ana Luisa	University of Manchester, United Kingdom
López Alfaro, Pablo	Departamento de Educación, Universidad de Chile
López Pérez, Ricardo	Escuela de Periodismo, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Luzoro García, Jorge	Departamento de Psicología, Universidad de Chile
Llaña Mena, Mónica	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Marchant Orrego, Teresa	Fundación Educacional Arauco, Chile
Marchesi Ullastres, Alvaro	Universidad Complutense de Madrid, España
Martínez Jiménez, Luis	Facultad de Medicina, Universidad de Chile
Mathiesen De Gregori, María Elena	Universidad de Concepción, Chile
Mella Garay, Elia	Universidad de Magallanes, Chile

Menke Theis, Luis	Programa Académico de Bachillerato, Universidad de Chile
Meo, Analia	Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Messina Raimondi, Graciela	INEA y CREFAL, México
Misrashi L., Clara	Facultad de Odontología, Universidad de Chile
Mizala Salces, Alejandra	Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile
Morales Almonacid, Jessica	Escuela de Psicología, Universidad Católica de Valparaíso
Morales Morales, Eduardo	Departamento de Sociología, Universidad de Chile
Munevar Molina, Raúl	Universidad de la Habana, Cuba
Nef Novella, Jorge	Escuela de Gobierno, Gestión Pública y Ciencia Política, Universidad de Chile
Nilo Ceballos, Sergio	Programa de Investigación en Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile
Núñez Prieto, Iván	Ministerio de Educación, Chile
Orellana Rodríguez, Mario	Departamento de Antropología, Universidad de Chile
Orrego Rivera, Pablo	Escuela de Psicología, Universidad Católica de Valparaíso
Osses B., Sonia	Facultad de Educación y Humanidades, Universidad de La Frontera, Chile
Otero Bello, Edison	Escuela de Periodismo, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Pavez Guzmán, María Mercedes	Facultad de Medicina, Universidad de Chile
Pérez Fuentes, Fernando	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Pezo Orellana, Luis	Corporación de Desarrollo de las Ciencias Sociales, Chile

Pincheira Stambuk, Paz	Escuela de Psicología, Universidad Católica de Valparaíso
Pizarro Pizarro, Marino	Universidad de Chile
Pizarro Sánchez, Raúl	Departamento de Psicología, Universidad de Chile
Ponce Ramírez, Ady	Facultad de Ciencias, Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile
Prieto Parra, Marcia	Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar
Quaas Fermandois, Cecilia	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Quintero Corzo, Josefina	Universidad de la Habana, Cuba
Ramírez Cádiz, Julio	Facultad de Odontología, Universidad de Chile
Rastello Contreras, Laurence	Escuela de Psicología, Universidad Católica de Valparaíso
Recart Herrera, María Isidora	Fundación Educacional Arauco, Chile
Redondo Rojo, Jesús María	Departamento de Psicología, Universidad de Chile
Ríos Saavedra, Teresa	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Riquelme del Solar, Gladys	Universidad de Concepción, Chile
Riquelme Flores, Alicia	Liceo Polivalente "Libertador General José de San Martín" , Santiago, Chile
Riveros Cornejo, Luis A.	Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Chile
Rodríguez Remedi, Alejandra	Universidad de Concepción, Chile
Rodríguez Quezada, Verónica	Universidad de Chile
Rodríguez Zedán, Eduardo	Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, España
Rojas Patuelli, Karina	Departamento de Psicología, Universidad de Chile

Romaguera Gracia, Pilar	Departamento Ingeniería Industrial, Universidad de Chile
Román Pérez, Martiniano	Facultad de Educación, Universidad Complutense, Madrid
Romeo Cardone, Julia	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Romieux Olarte, Michel	Departamento de Antropología, Universidad de Chile
Ruz Ruz, Juan	Ministerio de Educación, Chile
Saavedra Livoni, María de los Angeles	Departamento de Psicología, Universidad de Chile
Salas Neumann, Emma	Corporación de Graduados de la Universidad de Chile
Sánchez Ilabaca, Jaime	Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile
Sánchez Segura, Ximena	Departamento de Educación, Universidad de Playa Ancha, Chile
Sandovla Hernández, Andrés	Department of Education, University of Bath, United Kingdom
Santos Guerra, Miguel Angel	Universidad de Málaga, España
Silva Aguila, Manuel	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Solar Rodríguez, María Inés	Universidad de Concepción, Chile
Soto Guzmán, Viola	Escuela de Postgrado, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
Thomas Winter, Carlos	Departamento de Antropología, Universidad de Chile
Truffello Camponovo, Irene	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Urenda Salamanca, Macarena	DUOC, sede Viña del Mar
Urzúa Llanos, Tatiana	Facultad de Ciencias Básicas, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Valderrama Reyes, Hortensia	Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Chile
Valdivieso Tocornal, Pablo	Departamento de Psicología, Universidad de Chile
Valenzuela Fuenzalida, Alvaro	Instituto de Educación, Universidad Católica de Valparaíso
Vera Lamperein, Hernán	Asociación Chilena del Currículo Educativo, Chile
Vilches Márquez, Rogelio	Universidad de Chile
Villaruel Rosende, Gladys	Departamento de Educación, Universidad de Playa Ancha, Chile
Zúñiga Cádiz, María Angélica	Liceo "Darío Enrique Salas", Santiago, Chile
Zúñiga González, María Eugenia	Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile



PRODUCCIÓN EDITORIAL
BRAVO Y ALLENDE EDITORES

EDICIÓN A CARGO DE:
RAÚL ALLENDE

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN:
RICARDO MORA Q.
2010