

EVALUACIÓN DEL DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE: LA MIRADA DESDE LOS ESTUDIANTES.

TEACHER'S EVALUATION IN THE UNIVERSITY OF CHILE: THE STUDENTS' POINT OF VIEW

Adrián Baeza Araya
Especialista en Literatura Chilena e Hispanoamericana
Digonal Paraguay 265, Santiago
Universidad de Chile
abaeza@uchile.cl

Resumen: El texto propone un modelo de Evaluación del Docente con propósitos de desarrollo de la profesionalidad mediante un acercamiento evaluativo que prioriza la cultura docente de las unidades académicas en que se inserta el docente, reconociendo la dimensión colectiva-institucional de la docencia como fuente de legitimidad, desarrollo y orientación de la docencia. Se perfila un objeto evaluativo para el modelo, centrado en el conocimiento, y se abordan las dimensiones, categorías y criterios de ese objeto que permiten una mirada comprehensiva y compleja del desempeño docente. Pretende actuar como un recorte de la mirada de los estudiantes que otorgue pertinencia a la información que deben proveer acerca de cómo el docente vincula tres procesos: conocimiento, enseñanza y aprendizaje.

Palabras claves: Evaluación docente, modelo evaluativo, cultura docente, evaluación docencia.

Abstract: The text proposes a model of Teacher Evaluation intended for professional development, by giving a central role to the pedagogic culture of the academic unit to which the teacher belongs to aiming a recognition of institutional-collective dimension of teaching as a main source for development, legitimacy, and orientation of teaching. An evaluative object for the model becomes outlined - in terms of knowledge - and its evaluative dimensions, categories and criteria are taken into account as they contribute to a broader and more complex understanding of teaching. This object is meant to be a focus of student's point of view regarding pertinence for the information students provide on how the teacher relates three processes: teaching, knowledge and learning.

Key words: Teacher's evaluation - Evaluative model - teacher's culture - teaching evaluation.

INTRODUCCIÓN

La Universidad de Chile es una universidad compleja no sólo en virtud de la multiplicidad de funciones que en su interior se desarrollan, sino en relación con su constitución interna, en términos de subculturas docentes, disciplinas, prácticas y personas. Dar cuenta de esta heterogeneidad haciendo justicia de ella; es decir, convirtiendo la diversidad en una fortaleza, pero a la vez trazando la ruta para que los esfuerzos locales converjan con armo-

nía, desde la óptica global de la institución, plasmando así sus objetivos estratégicos, orientados al mejoramiento continuo de la calidad de la docencia, no resulta una tarea fácil al momento de pensar la evaluación del docente; en particular, debido a un problema conceptual al interior del campo educativo.

En particular si recordamos a Comenio, atravesando distintas epistemes, que van desde la teología, en los albores de la modernidad, a la biología, la psicología durante todo el siglo XX, y en sus últimas décadas a la teoría crítica y los estudios culturales, ha persistido una conceptualización, que podríamos denominar metafísica, del hecho pedagógico: la conceptualización de éste como un compuesto de individualidades (el docente - el alumno), y en particular, en lo relativo a los docentes. Es así como se parte suponiendo una relación dual docente-alumno o, en el mejor de los casos, docente-estudiantes. Queda inexplorada, de esta suerte, la dimensión social del hecho pedagógico, pues se olvida que el proceso de formación de los sujetos lo realiza, en primera instancia, una institución. La racionalidad pedagógica del sujeto es vista, entonces, como rigurosamente individual, quedando fuera, por tanto, determinantes centrales a la hora de pensar la relación que en el aula éste establece con sus interlocutores. Es más, en opinión de Natriello, citado por Millman y Darling - Hammond (1997), "la enseñanza es una ocupación en la cual los profesores individuales actúan solo y lejos de la mirada de otros colegas adultos. Lo que es más, la naturaleza de la docencia deja a los profesores con una sensación de inseguridad acerca de su propio rendimiento y de los efectos que el mismo tiene sobre los estudiantes, (p55).

Tal vez sea la influencia determinante de dicho espacio, la sala de clases, en el imaginario pedagógico, lo que ha jugado en ese recorte del constructo. "El espacio dominante del ejercicio profesional es el aula, un espacio aislado" afirma Gimeno Sacristán (1997; p142), apuntando en la misma dirección; lo cierto es que nos hemos habituado a pensar en la figura de un docente solitario, en un aula solitaria, al que es preciso auxiliar desde todas las ciencias posibles para prestarle guías en su labor. En opinión de Schulman, (2001) la psicología tiene asimismo una cuota de participación en esta imagería. "Los estudios sobre enseñanza tienen lugar en aulas convencionales. En cambio, el aprendizaje y el desarrollo son estudiados comúnmente mediante la observación de individuos. Por ende, los estudios sobre la enseñanza dan cuenta de la manera en que los profesores hacen frente al carácter ineludible de los recintos escolares como lugares donde grupos de estudiantes trabajan y aprenden en conjunto. En contraste, los estudios sobre el aprendizaje y el desarrollo generan principios de pensamiento o comportamiento individuales que a menudo deben hacerse extensivos con cautela a los grupos" (p179). Un divorcio viene a darse entre teorización y práctica, no sólo desde la relación de hegemonía que la psicología ha tenido con el campo educativo, sino al interior mismo del campo, interiorizando el mismo

esquema de comprensión. "Los métodos de formación se basan en una perspectiva individualista de la práctica profesional. Pero la práctica, en cambio, tiene un carácter socializado" (Gimeno, 1997; p143).

EL DOCENTE Y LA DOCENCIA

El camino de la evaluación de esta figura solitaria ha estado compuesto por el paisaje de una evaluación centrada en el individuo más que en el rol profesional, haciendo esencial la labor docente en un modelo vocacional, mezclado con una orientación básicamente destinada al control del sujeto, control administrativo en búsqueda del logro de la eficiencia mucho más que de la eficacia, y menos aún de la evaluación en pro de la mejora del quehacer docente, la que no deja de tropezar a cada momento con los obstáculos puestos al ojo evaluador por la olvidada dimensión colectiva de la labor docente. Félix Angulo Rasco (1996) sostiene que "tanto control como mejora son, en realidad, conceptos polisémicos y cargados de significaciones no todas ellas aceptables, aunque su percepción social se encuentre fuertemente denotada. Si invocar el control lleva consigo el rechazo inmediato, la invocación de mejora, parece arrastrar algunas adhesiones. Se olvida que el control, entendido como control público debería ser una parte sustancial del funcionamiento de las instituciones públicas; y se olvida además, que dicho control no es antitético con la idea de mejora de la calidad que tendría que venir asociada a cualquier proceso de evaluación" (p169). Si bien concordamos con estas precisiones de Rasco, no es menos cierto que debe existir, en lo que a evaluación del docente se refiere, una clara atribución de los rangos de mirada de los agentes informantes que aportan a la evaluación sea para el control, sea para la mejora. En este sentido estimamos necesario delimitar atribuciones, demarcando el espacio de uno y otro propósito en función de quién informa sobre qué. A esto nos referiremos luego.

Un profundo error de interpretación se produce a partir de este olvido, llevando a conceptualizar brusca y toscamente la relación entre el espacio del aula y el contexto extrainstitucional. Atribuimos al docente individual la responsabilidad de ser el puente entre la realidad protegida del aula y el espacio demandante del mundo laboral y de la vida en que deben insertarse los egresados de la institución. Pero dejamos de atribuirle a ella, a la institución, esa relación de mediación con el entorno, y más aún, la despojamos del rol fundamental que cumple en el proceso de formación del estudiante al interior mismo del aula. En este sentido entenderemos docencia como la labor institucional de formación de sujetos a partir del desempeño de los docentes individuales que plasman en sus prácticas una convergencia de ideales, prácticas, creencias y conocimientos tanto explícita como implícitamente declarados y cohesivos.

Esa función mediadora y formativa de la institución viene dada por su calidad de agente colectivo en ambos procesos (de vinculación interior-exterior y de formación). Al interior de esos procesos el docente individual es sólo un componente cuya remembranza nostálgica en la lejanía de la vida adulta, depende de factores como el carisma, la epifanía o el trauma. De no incorporar la dimensión colectiva e institucional de la docencia en los procesos de desarrollo y evaluación del docente, lo que se hace es entender la formación de un sujeto como la mera sumatoria de acciones individuales. En este marco, caemos en una paradoja: exigimos cada día más al docente la contextualización de su práctica de acuerdo a las características de sus estudiantes (conocimientos previos, cultura, edad, etc.) y la mayor vinculación de su didáctica con las presiones y posibilidades del entorno, a la vez que descontextualizamos el esfuerzo de ese mismo docente, desinstitucionalizando su quehacer y dejándole solo ante esos dos frentes. No es extraño, entonces, el fenómeno que muestran algunas de las encuestas de evaluación del docente que circulan en una Universidad como la nuestra: se atribuyen a la responsabilidad del docente múltiples factores cuya jurisdicción corresponde al nivel institucional. La falta de claridad en la función mediadora de ella deviene en deslindes borrosos y hasta perjudiciales para la estimación del desempeño docente.

La institucionalidad del proceso de formación de los estudiantes es un fenómeno al que no nos habituamos aún. En el mejor de los casos, ella ha venido a situarse como un imperativo: es preciso ponernos de acuerdo, hacer esfuerzos de articulación, de sinergia.. Ese imperativo no deja de ser sentido como un agregado, como algo externo, cuya condición de posibilidad es la realización de un esfuerzo institucional. A este imperativo se le ha denominado el *paradigma de la colegialidad*. Es preciso diferenciar lo que para nosotros es un reconocimiento, esto es que toda docencia tiene, de suyo, una dimensión colectiva en el hacer singular, de lo que es un esfuerzo. En palabras de José María Ruiz, (1999) "este paradigma conlleva la ruptura del individualismo, la planificación conjunta, la reflexión compartida, la coordinación intensa, la acción colegiada. El centro aparece como la unidad funcional de planificación, trabajo, innovación y evaluación". Para este autor, "*Esta nueva situación exige un contexto que permita llevarlo a cabo*" (pág 7). Abandonar de pronto la aceptación de la soledad docente para adherir al polo de la colegialidad no hace sino refrendar la existencia de esa soledad como punto inicial de un *continuum* en cuyo extremo opuesto se sitúa lo ideal. Para nosotros, en cambio, el supuesto es que la docencia ha sido y sigue siendo, de suyo, una actividad colectiva, lo cual es más notorio en el caso de la docencia universitaria.

G.H. Mead primero, y luego Vygotski insistieron en la dualidad de la constitución del sujeto mediante la proposición de que el proceso que los informa es a la vez individual y social. Vygotski (1988) afirma que toda función de la estructura cognitiva de un sujeto ha sido previamente un rasgo

de la colectividad dentro de la cual ese sujeto se inserta. Dicha relación sujeto-colectividad se establece como un puente que explica la relación de continuidad y diferencia que cada individuo instituye al interior de sus prácticas en función de su cultura. La formación *sociogenética* del individuo no puede dejar de pensarse al interior de instituciones sociales en que se organizan los grupos humanos. Para el caso de la docencia universitaria, todos los miembros del cuerpo docente han sido inmersos en diversas prácticas pedagógicas a lo largo de su sociogénesis escolar: han sido largamente formados por el sistema educativo en sus varios niveles, pero asimismo al ingresar en una unidad académica en particular, desde su calidad de estudiantes, y luego ayudantes, hasta los grados más altos de la jerarquía académica, han ido apropiándose del discurso y las prácticas *legítimas* dentro de esa misma unidad, sus valoraciones, creencias, requerimientos, disciplina, frames, etc. Se apropian, poco a poco, en términos de Bourdieu, de su *habitus*. Para Bourdieu, (1997) "los habitus son principios generadores de prácticas distintas y distintivas (...) pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones, diferentes. Establecen diferencias entre lo que es bueno y malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc" (p29). El concepto de habitus así descrito nos ayuda a comprender la génesis social-individual de las decisiones y actuaciones docentes de un individuo.

Prescindir de la dimensión social nos lleva a una imaginaria racionalista en la cual la práctica docente se explica en virtud de su exclusiva voluntad racional, sin mediatizaciones de ningún tipo que den cuenta de la naturalidad, o legitimidad, de su proceder en tales o cuales situaciones. Legitimidad alude, en este contexto, al carácter de "una institución, una acción o una costumbre que es dominante y no se conoce como tal, es decir, que se reconoce tácitamente" (Bourdieu, 1990, p133). Tal legitimidad proviene de la institucionalidad de la acción docente a la cual nos hemos referido. Bourdieu lo expone en términos discursivos al afirmar que "la situación legítima es algo en lo cual interviene a la vez la estructura del grupo y el espacio institucional dentro del que funciona este grupo", pues "para que funcione el discurso profesoral común, que se enuncia y recibe como algo natural, se requiere de una relación de autoridad-creencia, una relación entre emisor autorizado y un receptor dispuesto a recibir lo que aquél dice, a creer que merece la pena decirse. Es necesario que se produzca un receptor dispuesto a recibir, pero no es la situación pedagógica la que lo produce", (1990, p127), sino su institucionalidad o su dimensión de discurso vicario, pues el docente sólo enuncia su discurso o toma decisiones en virtud de su propia voluntad, sino en función de la autoridad que ha sido delegada en él. Así, lo colectivo es un marco de una naturalidad tal que nos hemos habituado a su transparencia en la cotidianeidad y a su casi inexistencia a nivel de la discusión teórica.

Productos de la interacción cotidiana de los sujetos y sus prácticas tanto materiales como simbólicas, lo relevante del *habitus* docente de una unidad académica es que alberga modos de ver y entender el fenómeno pedagógico, sea desde una comprensión medianamente especializada o totalmente profana, desde los cuales enfrentar la cotidianidad del aula. Reconceptualizar la figura del docente, en particular del docente universitario, en el marco del colectivo académico del que forma parte, y de su subcultura, significa trabajar echando por tierra, necesariamente, el supuesto de sentido común según el cual los docentes universitarios carecen de conocimientos sobre educación y pedagogía, como si la práctica cotidiana que vienen realizando se desarrollase *ex nihilo*.

EVALUACIÓN DOCENTE: ¿CUÁL ES EL PUNTO DE VALORACIÓN?

El problema de "la falta de un modelo ideal de profesor universitario *que sea aceptado por la comunidad educativa* y que pueda constituir un punto de referencia para establecer un sistema de evaluación" (de Miguel, 1991), del que dan cuenta ciertos autores, no nos habla tanto de problemas propios de las comunidades académicas a quienes ese ideal se intenta imponer, como de una problemática epistemológica a nivel de la evaluación, problemática común por demás al estatuto contemporáneo del conocimiento, y que tiene que ver con las dificultades a la hora de enfrentar una realidad heterogénea, dinámica, a veces impredecible. Trabajar para el desarrollo del quehacer docente, entonces, desde la perspectiva del docente individual, no hace sino reiterar el error del perfeccionamiento descontextualizado, singular, y llevado a cabo lejos del aula en el tiempo y el espacio; es el olvido de la dimensión social que constituye la práctica del docente individual, el olvido de ese *habitus* pedagógico que nos obliga a hacer un giro radical, si pretendemos un proceso evaluativo que resulte relevante.

LA BÚSQUEDA DE EQUILIBRIOS

En el centro del proceso evaluativo, sin duda, no podemos dejar de situar al docente individual, en tanto que toda institución se compone de personas. Es el docente quien realiza la labor cotidiana de formación de los futuros cuadros profesionales y científicos de nuestro país.

No obstante, si nos situamos desde el paradigma positivista de la evaluación, obediente a la premisa epistemológica de mantener claramente diferenciados al objeto observado y al observador, otorgaremos un estatus pasivo a este sujeto, pues nuestro esfuerzo buscará homogeneizar al máximo la realidad con la cual se trabaja. Desde esa intencionalidad se sustenta la idea de que "la complejidad de factores implicados en la enseñanza universitaria *impide* el diseño de *un modelo* de profesor y por lo tanto la posibilidad de

construir un sistema de evaluación que sea aceptado mayoritariamente" (de Miguel, 1991, p16). Villa Sánchez y Morales Vallejo, (1993) asimismo, señalan que "cualquier método de evaluación lleva consigo un modelo implícito o explícito de enseñanza. Esto significa que para evaluar al profesor es necesario un conocimiento del tipo de enseñanza que se pretende desarrollar, de modo que la evaluación se ajuste a este modelo y no pierda su sentido" (pág 23).

El evaluador concentra en sí todos los rasgos de agente del proceso: es él quien delimita el objeto, construye y operacionaliza la variable y selecciona los instrumentos. Contra esta condición subalterna del docente en el proceso evaluación, contra su condición *objetual*, intentamos el paso a una acción en que ese mismo docente adquiera una cuota de *agenciamiento* en el origen y desarrollo de la evaluación, pero en el marco de su integración a un colectivo que otorga sentido a su quehacer y del cual él es parte constitutiva. En este sentido, el modelo propuesto en estas páginas está cruzado por una voluntad de reconocimiento, y de gestión positiva, de la diversidad de subculturas docentes al interior de una Universidad compleja.

Ello nos lleva a dar la palabra a estos docentes en la construcción de una norma evaluativa con la cual cotejar el objeto evaluado; y por otra, a abandonar la intención de contar con un modelo ideal único de docente que pueda emplearse indistintamente en una y otras unidades, abandonando la idea de que "toda aproximación al tema de la evaluación del profesorado universitario debe partir precisamente de la elaboración de *un modelo* sobre cómo debe realizarse esa función en la práctica y someter a información pública dicho modelo con el fin de estimar el grado de consenso que existe sobre el mismo" (de Miguel 1991, pág 17). Más que un problema conceptual o técnico a resolver, la inexistencia de un modelo único de perfil o ideal docente debe considerarse, en la enseñanza universitaria, como una *conditio sine qua non*, toda vez que se reconozca el carácter situado que es preciso conceder a la relevancia del hecho pedagógico. Ese carácter situado es visible desde el reconocimiento de su inscripción en el habitus docente de una unidad particular. La construcción de estándares evaluativos extrínsecos al grupo al que se aplican se hace bajo la suposición de que ellos conducirán el desempeño de los sujetos a guisa de referentes. Una importante brecha se establece, sin embargo, entre esos referentes y los referentes cotidianos de la reflexión pedagógica de esos sujetos, deviniendo en externalidades frente a las cuales se debe cumplir, pero frente a las cuales no necesariamente surge el compromiso. Ante esto, hemos preferido realizar un trabajo detenido con cada unidad académica para determinar la norma evaluativa de cada una de ellas. Este proceso de acuerdos es capital, pues la comunidad docente no es sólo, no puede serlo, la sumatoria de las individualidades. El proceso de acuerdo fortalece, explicitando el soporte reflexivo de la unidad, la relación individuo-institucionalidad, a la vez que lo conduce. A este respecto hemos asumido al distinción evaluación del mérito y del valor del docen-

te. Villa Sánchez y Morales Vallejo las distinguen en cuanto que el mérito o valía "se refiere a la excelencia profesional del profesor" (1993) en un sentido individual y omnicontextual, en la medida en que está referido al individuo en sí; mientras el valor del docente hace alusión a "la contribución que hace a la institución" (p39), en un sentido situado, contextualizado.

CATEGORÍAS DE TRABAJO

Los modos de hacer docencia que permean las culturas locales de las unidades académicas pueden entenderse como teorías implícitas. "Puesto que los practicantes de la educación deben poseer de antemano alguna comprensión de lo que hacen, así como un conjunto complejo, aunque tal vez no explícito, de creencias según las cuales sus prácticas adquieren sentido, es necesario que posean asimismo algún tipo de 'teoría' que les sirva para explicar u orientar su conducta" (Gimeno, 1997; p143).

Mediante tres categorías amplias, énfasis en contenidos, en objetivos y en procesos, pretendemos solucionar la tensión entre dar cuenta de conocimientos profanos y conocimientos especializados con que pudieran contar los diversos docentes evaluados al interior de la Universidad. Estas categorías permiten un paso graduado y coherente desde estadios de conocimiento iniciales e implícitos a otros más especializados y explícitos. Creemos que, necesariamente, si el docente ha de ser valorado en función de un perfil ideal, debe estar en condiciones de argumentar su proceder y comprender la información que se le provea en los términos de ese perfil.

A estas tres grandes categorías de comprensión de la docencia universitaria las hemos denominado "énfasis", puesto que los desempeños no son una cuestión de blanco o negro: un énfasis en contenidos, en objetivos y en procesos de aprendizaje, con el fin de acentuar la idea de que no consideramos la labor docente en términos de la adscripción a un modelo único de docencia. Si bien en el plano teórico la realidad se ordena, reduce y formaliza, el discurso y la reflexión docentes en la cotidianeidad son bastante más espurios. Olvidar ese carácter de mixtura intentando trazar rutas claras y distintas como ocurre en lo teórico se volvería, a poco, andar, en un pie forzado que reproduciría la posición subalterna del docente en el contexto de la evaluación positivista. Hemos preferido acercarnos a los referentes de la reflexión docente cotidiana, alejándonos de un lenguaje estrictamente pedagógico y acercándonos a una suerte de estadio intermedio. En el camino de una evaluación para el desarrollo docente, estas tres categorías permiten ese paso mediante la desagregación de cada una en subcategorías que permiten dar cuenta de formas más especializadas de desempeño docente.

Énfasis en Contenidos. Centrado ya en el valor de la reproducción epistemológica del conocimiento acumulado ya en sus estructuras de generación, con una didáctica de tipo transmisiva, para el primer caso, o bien, de

tipo investigativo-academicista, para el segundo. La relación pedagógica es heterónoma, dada la disparidad de los sujetos en la posesión del conocimiento. El saber se encuentra mayormente desvinculado de sus aspectos prácticos y, naturalmente, del contexto.

Énfasis en Objetivos de Logro. Caracterizada por una racionalidad técnica preocupada por la productividad y la eficiencia. Su eje es el logro de estándares de desempeño. Promueve una didáctica asimismo heterónoma, con énfasis en el empeño de modificar las conductas de los sujetos. La relación entre conocimiento y práctica es operatoria, instrumental, de control y aplicación, con acento en una función técnica.

Énfasis en Procesos de Aprendizaje. Se coordinan aquí tres concepciones de la educación: la convergente y no convergente que Romeo agrupa como Perspectiva Holística, junto con la Perspectiva práctica o corriente crítica. La relación pedagógica tiende a ser paritaria, pues el conocimiento es un producto articulado donde participan sujetos en un proceso educativo de consenso de significados, con tolerancia a la diversidad. El centro del proceso educativo es el alumno. La relación del conocimiento disciplinario con la práctica es de apropiación y transformación; la meta es la formación integral del sujeto.

Estas categorías se relacionan en su génesis con las perspectivas del currículo que ella ha propuesto en relación con la educación superior. Para Romeo, (1998) una perspectiva "implica una configuración posible de preestablecer, sobre la base de criterios de interpretación que constituyen sistemas de significado específicos" a partir de lo cual entiende como perspectiva curricular la "red de significados que se establece a partir de los principios, la misión y las metas que se delimitan para precisar las diversas opciones que se reconocen en la selección y organización del conocimiento estimado como legítimo o legitimable" (p57). Desde esta definición semiótica de perspectiva se levantan cuatro categorías: perspectiva academicista, perspectiva práctica, perspectiva técnica y perspectiva holística. Nuestra propia categorización coincide en dos términos con esta. A las perspectivas academicista y técnica corresponden el énfasis en contenidos y el énfasis en objetivos. Sólo en el caso del énfasis en procesos nos ha parecido que era necesario considerar la orientación crítica, llamada práctica en el esquema de Romeo, pues comparte elementos importantes con las dos sub perspectivas que conforman la perspectiva holística, en particular la consideración a las condiciones sociohistóricas del sujeto particular con quien se establece la comunicación pedagógica, lo cual sitúa a esta perspectiva del otro lado del academicismo y los objetivos.

Por otro lado, el modelo de Porlán que introduce en Colombia Tamayo Valencia muestra tres categorías similares a las nuestras: currículo tradicional u obsesión por los contenidos, enfoque tecnológico u obsesión por los

objetivos, y el enfoque espontaneísta u obsesión por los alumnos. Estas tres categorías están atravesadas por tres áreas de preocupación: pautas de acción, creencias y dilemas. Si bien no podemos extendernos en el comentario de este modelo, nos contentaremos con apuntar que no nos satisface la caracterización que de las categorías se realiza en términos de las adscripciones implícitas a una y la crítica velada de las otras. Es visible, por ejemplo, en la descripción del currículo tradicional (palabra que de suyo permea una carga de negatividad), al sostener que la determinación de qué enseñar está signada por la "elaboración de un temario de contenidos basado *exclusivamente* en los productos de las disciplinas", o en la referencia a que las formas de enseñar se remiten a "explicación verbal de cada tema, *siguiendo directa o indirectamente un libro de texto*" (Tamayo, 1999; p42).

En contraste, la conceptualización que hace Romeo nos parece más justa en la medida en que resulta menos gratuita. Señala esta autora en relación con las formas de enseñanza que ellas consisten en "una exposición de ideas y reproducción de ellas, desde una óptica; y reconocimiento de ideas directrices de configuración de estructura disciplinaria, desde otra" (1998; p59). Junto al hecho de una descripción más equilibrada y menos apasionada de la perspectiva, descripción que no induce a *demonizaciones* prematuras, se encuentra el hecho significativo de reconocer un matiz en la perspectiva, constituido por las sub perspectivas comprensiva y enciclopédica. Ahora bien, requeríamos usar categorías que estuvieran relacionadas con el lenguaje de los docentes pero que no estuvieran necesariamente cargadas de connotaciones previas, como ocurre con los conceptos de "obsesión" en Tamayo y de "academicismo" en Romeo. Lo fundamental, sin embargo, fue que nos dimos cuenta de que emplear un número elevado de categorías nos obligaba a adoptar el supuesto de que era posible distinguir clara y distintamente estas categorías en la descripción y el discurso de las comunidades académicas de la Universidad, lo que implicaba una cuota de explicitación del saber pedagógico de parte de los profesores. Optamos, así, por emplear solo tres grandes términos que pudieran ar cuenta de una gran heterogeneidad de prácticas a la vez que permitieran esa heterogeneidad y propiciaran su gestión positiva. Ello nos convenció de la necesidad de no trazar las categorías desde valoraciones previas, pues estimamos central la idea de que una pedagogía relevante no puede dejar de ser situada.

Los tres énfasis o perspectivas de la docencia suponen la posibilidad de mezclarse en diversos niveles del fenómeno pedagógico, evitando la idea de convertirse en estancos que deban seguirse implacablemente. El núcleo que articula a todos ellos es el objeto que en cada uno y entre todos ellos es posible conceptuar como el punto central de la docencia universitaria que hasta ahora ha permanecido obnubilado por la orientación al control que tienen las prácticas evaluativas. Nos referimos al objeto constituido por la relación establecida entre tres factores que, de simples, suelen olvidarse: los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de conocimiento.

César Coll citado por Marchesi (2000) ha propuesto un triángulo similar de relaciones para dar cuenta de los procesos constructivos en el aula. A respecto señala Marchesi, resumiendo a Coll, que "la concepción constructivista nos demuestra que el aprendizaje escolar es el resultado de un proceso complejo de intercambios funcionales que se establecen entre los elementos: el alumno que aprende, el contenido que es el objetivo del aprendizaje y el profesor que ayuda al alumno a construir significados y atribuir sentido a lo que aprende" (p311). El triángulo de Coll, centrado en las personas, tiene la desventaja de consolidar los procesos constructivos enseñanza de aprendizaje por el anclaje que comporta la adscripción de dos de los vértices del triángulo a las personas que se involucran en él. Los procesos, entonces, están constituidos por los catetos del triángulo como elementos que relacionan a los vértices, reproduciéndose la figura metafísica de la que hemos hablado en principio: la comunicación pedagógica solitaria entre un docente y un alumno individuales. Marchesi trasluce esta concepción al profundizar en la idea diciendo que "lo que el alumno aporta al acto de aprender, su actividad mental constructiva, es un elemento mediador entre la enseñanza del profesor y los resultados del aprendizaje a los que llega. De manera recíproca, la influencia educativa que ejerce el profesor a través de la enseñanza, es un elemento mediador entre la actividad mental constructiva del alumno y los significados que vehiculan con los contenidos escolares. La naturaleza y las características de estos contenidos, por último, hacen a su vez de mediadores de la actividad que el profesor y el alumno desarrollan sobre ellos" (op cit). Nos parece que la individualidad de los vértices no deja de traer consecuencias, como la atribución de los procesos de enseñanza a la figura del docente con exclusión de otras posibilidades. Nos ha parecido importante centrar nuestra propia concepción del tema en función de procesos (de enseñanza, aprendizaje conocimiento) con la intencionalidad de buscar un objeto que pueda cubrir mejor las posibilidades de interpretación de los fenómenos a que deseamos acercarnos.

Por último, este objeto tiende a producir un recorte en la mirada evaluativa, en tanto que evaluaremos la función del docente desde la perspectiva de estos procesos de vinculación. Este recorte tiene la virtud de excluir áreas de desempeño que de otra suerte borronean la comprensión del académico en sus diversas funciones de investigador, docente, etc.

DIAGNÓSTICO DE LOS INSTRUMENTOS EMPLEADOS EN LA UNIVERSIDAD

Tras recopilar los instrumentos utilizados en la Universidad durante el año 2002 agrupamos los reactivos de acuerdo a la fuente de información empleada, los estudiantes, resultando un total de 42 criterios. Una primera división surgió entre criterio pertinentemente focalizado y criterios no focalizados. Los primeros eran aquellos que entraban en el rango de mirada atribuible al estudiante, los segundos excedían ese rango. Dentro de los

criterios focalizados percibimos cinco sub grupos: criterios administrativos, rasgos personales del docente, coordinación curricular, desarrollo del curso y resultados del curso.

A nuestro juicio, debíamos pronunciarnos respecto de tres inconvenientes básicos que presentaban los instrumentos usualmente empleados en la Universidad para evaluar la docencia:

a) Su orientación al control administrativo más que a la valoración.

La mayor convergencia entre los instrumentos se produjo en este subgrupo en torno a cuatro criterios:

- Asistencia y puntualidad del docente
- Entrega y cumplimiento del programa.
- Cumplimiento de plazos.
- Comentario de los resultados de evaluaciones.

Esto refleja, de un lado, una mayor preocupación por aspectos administrativos que propiamente docentes, en el entendido de que estimamos como aspecto central de la docencia la gestión del conocimiento; por otro lado, muestra los problemas de la evaluación del docente pues estos aspectos se ofrecen como elementos más fácilmente evaluables frente a la complejidad propia del punto que nos interesa.

b) El descentramiento de la mirada evaluativa respecto del objeto a evaluar.

Utilizando sólo al estudiante como fuente de información y frente a la complejidad del fenómeno docente de las que es preciso dar cuenta, no es de extrañar que se sobreexplota el rango de mirada que ellos pueden ofrecer. Esto tiene dos cauces:

- Confusión de la evaluación docencia-docente
- Carencia de fuentes de información para el proceso de evaluación.

La confusión mencionada no es otra que la ausencia de un objeto preciso y explícito al cual evaluar. La presencia de criterios como la "disponibilidad de materiales y fuentes de información" no se explican como elementos de juicio respecto del docente sino de la docencia, en particular de los factores logístico institucionales que modelan el desempeño, quedando fuera del alcance de responsabilidad profesional del docente. Se mezclan así elementos relativos al docente y a la docencia, entendida ésta como el conjunto de factores modeladores del desempeño del docente, sean infraestructurales, curriculares, o logísticos.

En relación a la carencia de fuentes informativas, el estudiante viene a ser el único recurso para dar cuenta de multiplicidad de factores, pero en el afán de obtener información se deja de cautelar la pertinencia entre infor-

mación e informante. Ello es visible, por ejemplo, en el empleo de criterios como el "nivel de preparación de las clases del docente", la "calidad y actualidad de las fuentes de información", la "habilidad metodológica del docente" o su "dominio disciplinario", más aún cuando este último criterio, el de mayor convergencia en este subgrupo, se evalúa a partir de la "seguridad" con que se expresa el docente frente a los estudiantes, es decir, un factor puramente seductivo para un criterio que debiera apuntar a lo argumentativo-racional.

Nuestra objeción en ambos casos no es en relación a estos elementos disruptores por sí mismos, sino en cuanto desperfilan el objeto que se pretende informar y sobrepasan la perspectiva óptica del informante empleado, todo lo cual hace necesario repensar tanto el instrumento como las fuentes.

c) La existencia de un modelo no declarado de docencia como norma evaluativa.

Tácitamente los instrumentos empleados en la Universidad validan un perfil docente particular, a través de criterios como los relativos a los rasgos personales del docente, dentro de los criterios focalizados:

- Capacidad de exposición y explicación del docente
- Hace énfasis en lo relevante.
- Presenta enfoques críticos.

Todos ellos nos dan señales de la presencia implícita de un docente considerado como único agente en el proceso de formación. Es él quien responde, quien hace énfasis, quien explica, quien presenta enfoques, pero nada se dice de su capacidad para plantear problemas, gestionar la duda, o gatillar enfoques críticos de parte de los estudiantes. El criterio "estimula la participación de los estudiantes en clases" viene a refrendar esto en el sentido de que si la exposición, validada implícitamente, excluye, de suyo, al oyente, es natural que exista un criterio complementario que valore el esfuerzo del docente por estimular la participación, ya que ella resulta un anexo a lo que es el centro de la práctica docente así entendida: la actividad del propio docente, su discurso. A estos rasgos, que nos dan cuenta de una práctica docente heterónoma y centrada en el docente como elaborador del conocimiento, se agregan otros como la "receptividad y empatía con los estudiantes *dentro y fuera del aula*", la "capacidad de motivación" o la "amenidad en la exposición" que nos muestran de qué modo se sustenta este perfil implícito en un modelo de corte vocacional que se afirma en el supuesto de que las competencias docentes dependen de rasgos de personalidad más que de un hacer profesional constituido por la reflexión y el conocimiento. Es lo que Gimeno ha llamado la profesionalidad como "una

pulsión personal relacionada con características de la personalidad inherentes al candidato a docente, con la vocación" (1997; p144).

Es necesario reiterar que todo esto no nos parece negativo per se, sino que no nos parece que éste u otro perfil docente sean los únicos validables, y menos aún que esa validación permanezca implícita, en contra del carácter situado que debe tener la reflexión pedagógica.

OBJETO, DIMENSIONES Y CRITERIOS

Del diagnóstico quedaba clara la presencia de un modelo lineal, heterónomo y vocacional de la docencia universitaria. Según este modelo, la docencia es un proceso secuencial de tareas que van desde la planificación a la evaluación de los estudiantes, tareas que se llevan a cabo de mejor o menor modo dependiendo de los rasgos de personalidad. Percibimos entonces que faltaba un enfoque problematizador de la docencia que permitiera recabar información más sustantiva del quehacer docente, más allá de llegar a saber, por ejemplo, si el docente entrega o no a tiempo el programa, para avanzar en una comprensión de qué hace al dar a conocer ese programa. La planificación, la evaluación del aprendizaje, etc., se nos presentaban como meras tareas o actividades que el docente realiza durante el transcurso del período lectivo, pero poco decían del fenómeno docente mismo del que forman parte. La secuencialidad de esta concepción nos escamoteaba las aristas más sustantivas de lo que a nosotros nos preocupaba: la gestión del conocimiento. Es así como quisimos avanzar en la revisión del concepto de docencia desde el interés en la profesionalización de la docencia, docencia entendida como la práctica de un colectivo que comparte ideas, creencias, valores, disciplina, es decir, que coexisten en el mismo *habitus* docente. La enseñanza, en palabras de Schulman, (2001) "se inicia con un acto de razón, continúa con un proceso de razonamiento, culmina con la acción de impartir, sonsacar, hacer participar, o seducir, y luego es objeto de mayores reflexiones hasta que el proceso puede reiniciarse", es decir, se concibe "como un acto de comprensión y razonamiento, de transformación y reflexión" (p182). De no situarnos en torno a la profesionalización docente a partir de la premisa reflexiva, corremos el riesgo de caer en la situación descrita por Burbules y Densmore: citado en Imen P., "las propuestas que hacen hincapié en la profesionalización de la enseñanza no son más que el reverso de los informes que culpan a los profesores en primer lugar" (<http://www.ctera.org.ar>), en cuanto profesionalización presupone el concepto de no - profesional, con exclusión e todas aquellas prebendas sugeridas por el status connotacional del término. Aludir a la profesionalización docente es referirse a su estatuto no - profesional, a su condición de oficio. Pero el concepto de profesión, desde esta óptica, es el de la profesionalidad definida por la racionalidad técnica. Ella es una epistemología de la práctica que se deriva de la filosofía positivista y se construye

sobre los propios principios de la investigación universitaria contemporánea (Shils, 1978). La racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos. Los profesionales de la práctica que son rigurosos resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la teoría y la técnica que se deriven del conocimiento sistemático, preferiblemente científico". (Schön, 1992; p17).

Pablo Imen acierta al proponer que la profesionalización docente debe estar cruzada por dos ejes en torno a tres componentes ineludibles, más allá de la caracterización taxonómica de la profesionalidad (autonomía profesional, trabajo libre de supervisión; motivación de servicio público; acervo de saber experto, control de la formación o certificaciones de los nuevos profesionales; autogobierno, autoridad propia en la política de su campo) derivada de una suerte de mitología acerca de las llamadas profesiones liberales. Los ejes son los de reinterpretación y reconstrucción. El primero alude a la posibilidad de comprender la docencia desde nuevos marcos y referentes, mientras que la reconstrucción es "una modificación estructural que hace posible renovar aquello que está enmohecido" (Imen, <http://www.ctraorg.ar>). Estos dos ejes transversales cruzan tres componentes básicos de la profesionalidad docente en una comprensión reflexiva:

- La necesaria reflexión individual sobre la práctica.
- El intercambio de experiencias y reflexiones en un espacio colectivo.
- La gestión y comunicación y conservación de la reflexión para constituir un campo intelectual dinámico.

Esta posibilidad se fundamenta en la "creación de espacios donde la reflexión individual y colectiva plantee la posibilidad de preguntarse sobre las razones de la propia tarea, que permita argumentar los fundamentos de las propias decisiones y tomar parte en la definición de los medios y los fines de las relaciones pedagógicas" (Imen, <http://www.ctera.org.ar>).

La necesidad de la permanente revisión de la propia práctica es consustancial a la práctica docente, si asumimos la visión de la profesionalidad del docente en tanto "profesional inevitablemente activo". "Todo ser humano construye significados intelectuales sobre las realidades en las que opera, codifica su experiencia y la racionaliza de algún modo, elaborando explicaciones de la misma" (Gimeno, 1997; p146).

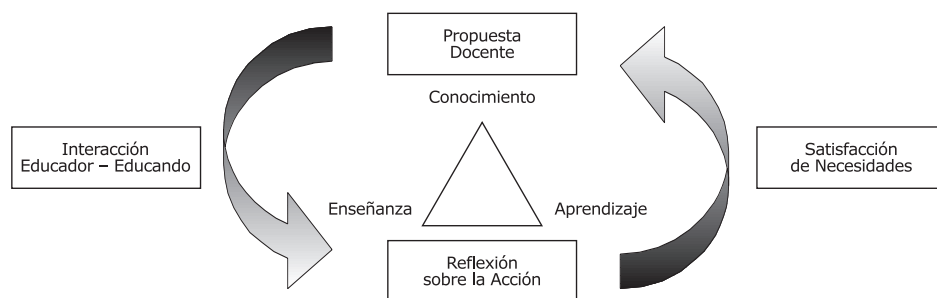
Entenderemos esta mirada autorreflexiva al proceso docente que se hace desde los componentes mismos de ese proceso (ideas, creencias, valores, propósitos, etc.) en tanto herramientas y, a la vez, instrumentos de análisis, desde el concepto de recursividad. "Recursividad no sólo es la simple repetición, sino la crítica de las condiciones de posibilidad de los fundamentos,

o también la reutilización (i.e. relectura de) los mismos axiomas para resolver nuevas cuestiones, nuevos problemas. Implica potencialmente siempre una explicitación de los axiomas indecibles del sistema formal implícito" (Mancuso, 1999). La reflexividad, entonces, viene a ser constitutiva de la labor de los prácticos docentes, y no una marca particular de ciertos modelos teóricos de la profesionalidad. La diferencia se establece más bien en la forma de articular los referentes, los procesos de inclusión y exclusión de factores en el proceso reflexivo, desde la tendencia al solipsismo en la perspectiva de contenidos a la mirada ecológica y dialógica en la perspectiva de procesos. No contemplar esta consustancialidad del hacer docente y de la reflexión es caer en la conceptualización del docente como un ente meramente operativo, sin capacidad de control ni gestión de la heterogeneidad de variables que cotidianamente asaltan su práctica.

Desde esta dimensión sustantiva de la profesionalidad docente vemos convocadas al menos a otras tres dimensiones que involucran las reflexiones del docente:

- sobre sus propios supuestos, creencias, es decir, sobre su soporte conceptual, pedagógico y disciplinario;
- sobre la trama de relaciones establecidas en el desarrollo del proceso formativo con sus estudiantes, en términos de sus procesos de aprendizaje, sus capitales culturales y los procesos de negociación de conocimiento; y
- sobre la satisfacción de las demandas y requerimientos que le plantean diversas instancias que tensionan su práctica.

A estas dimensiones las hemos denominado dimensión de propuesta docente, de interacción pedagógica educador-educando y de satisfacción de necesidades, respectivamente.



Cada una de estas dimensiones muestra aspectos diversos de la relación entre los procesos de enseñanza, aprendizaje y conocimiento. Si bien la reflexión sobre la acción las cruza a todas permanentemente y se halla implícita en los criterios de cada una, nos parecía importante pesquisar al menos dos elementos de ella que resultan relevantes en la etapa que nos encontramos trabajando: la validez otorgada a los interlocutores en el pro-

ceso docente, y la recursividad entendida como la articulación de factores para el proceso de reflexión, tal y como ya la hemos descrito.

Estos dos elementos son los criterios que por ahora constituyen esta dimensión en lo que a evaluación del docente por los estudiantes y autoevaluación del docente se refiere. En cuanto a la dimensión de propuesta docente, los criterios que la componen son los principios evaluativos que sustenta el docente en su discurso y que perciben los estudiantes en su práctica, junto con las formas de selección y organización del conocimiento. La dimensión de interacción la integran tres criterios: la relación teoría-práctica propiciada por el docente, las formas de acceso al conocimiento con que media la vinculación entre procesos de aprendizaje y de conocimiento, y las características que adopta, en lo que al conocimiento se refiere, la relación interpersonal que en el aula organiza las interacciones docente-estudiantes y estudiantes-estudiantes. Finalmente, dos elementos nos interesaban de la dimensión de satisfacción de necesidades: la formación valórica promovida y el concepto formativo que plasman los docentes, permitiéndonos esto apreciar en el nivel micro cómo se cristalizan las aspiraciones y demandas macro impuestas institucionalmente por el modelo de hombre que se quiere formar, referenciado en el perfil de egreso de la carrera.

"Los estándares de desarrollo están diseñados para fomentar el desarrollo de los conocimientos y capacidades de los profesores especificando las áreas de capacidades u objetivos de mejora" señala Bacharach y agrega que "dicho modelo se basa en el principio de que todos los profesores deben mejorar no porque sean incapaces de cumplir con sus responsabilidades, sino porque siempre hay espacio para más conocimientos y porque el crecimiento, en sí, es una necesidad básica de los que ocupan puestos profesionales" (citado en Millman y Hammond, 1997, p193). Para nosotros este crecimiento es secundariamente individual y primariamente institucional. Ello desde la óptica que el concepto de valor que hemos asumido como oriente de la mirada evaluativa nos propicia. Crecimiento o desarrollo, en lo referido al docente individual, es el acercamiento al perfil docente que su unidad académica ha definido como óptimo; en tanto que a nivel institucional, esto es, de la unidad académica, es el proceso de desarrollo de ese perfil, madurando su explicitación y solucionando sus contradicciones internas.

En nuestro modelo, los criterios permiten un crecimiento profesional fortaleciendo la vinculación docente-unidad académica, a la vez que la relación unidad académica-institución. El primer proceso resulta del contraste entre las miradas del alumno, del propio docente, de los pares y superiores respecto del desempeño del docente evaluado, a la luz de la norma evaluativa de la unidad; evidenciando la distancia percibida entre norma y desempeño a partir de la información entregada por estos actores. El segundo proceso es resultante del establecimiento de un lenguaje común para la evaluación, lenguaje que permite respetar y valorar la diversidad de las unidades desde

la mirada global de la Corporación. Esto ocurre así porque cada criterio se compone, realidad, de tres sub-criterios que dan cuenta de la manera en que se manifiesta un aspecto de la variable desde cada uno de los énfasis distinguidos: en contenidos, objetivos y procesos. La norma evaluativa resultante, entonces, es igual a la jerarquización de cada perspectiva en los nueve criterios de la propuesta, de lo cual se derivan normas según se organicen las preferencias de acuerdo a criterios consensuados en las unidades académicas. Lo que tradicionalmente ha ocurrido es la existencia de criterios únicos con valoraciones únicas que no se flexibilizan contextualmente, lo que causa los problemas de consenso de modelo docente implícito. Veamos lo que ocurre en nuestro modelo con el criterio "acceso al conocimiento", de la Dimensión de Interacción:

El docente promueve el aprendizaje

- por reproducción discursiva de la estructura codificada y manejo de sus reglas de producción.
- por ejercitación y aplicación de procedimientos técnicos codificados
- por interpretación, apropiación y cuestionamiento de ideas y procedimientos.

Cada descripción o subcriterio intenta mostrar su especificidad sin una valoración previa que tamice negativamente, por ejemplo, la reproducción discursiva mediante la cual opera evaluativamente el énfasis en contenidos. De hecho, debe reconocerse que tiene aspectos positivos, como lo es el de ser altamente económica. En su vertiente comprensiva, en palabras de Romeo, ella permite el acceso del aprendiz a la vida investigativa de la comunidad, en una relación docente-estudiante centrada en el trabajo de este último en términos del manejo de las reglas, explícitas o implícitas, de creación del conocimiento y que van desde la valoración de ciertas formas peculiares de la escritura al dominio y adscripción a ciertos sectores del canon disciplinario.

Y si bien puede parecerse indefendible un acercamiento al conocimiento como éste, seguramente estaremos de acuerdo en un grado algo mayor en que hay elementos estandarizados de cualquier profesión que deben ser asimilados por el aprendiz de manera asimismo estándar pues ello es prueba de calidad. Este es el caso, por ejemplo, que nos ha tocado ver más nítidamente en el área de la salud. Desglosar procedimientos en tareas menores, exponer al aprendiz a contextos controlados de práctica y ejercitación, etc., se perciben como procesos válidos y deseables de producir un aprendizaje con umbrales de aceptabilidad claramente especificados. La creatividad, en este punto, resulta tan amenazante del producto final, que su mención en cualquiera de sus modos resulta simplemente impropia. Se debe proteger con la máxima cautela posible la eficiencia en pro de la responsabilidad que el futuro profesional tendrá respecto del sagrado bien de la vida humana.

Preciso es, en suma, adentrarse en el *habitus* docente de cada unidad para poder entender lo positivo o lo negativo de un énfasis o del otro. Preciso es, además, ser respetuoso de ese *habitus*, de sus valoraciones, sus creencias, sus antagonismos internos, sus ideales. Si se pretende propiciar significativamente, en el sentido técnico del término, una reflexión sobre la práctica auténtica, no es posible iniciarla validando estándares o criterios evaluativos ajenos al soporte experiencial y conceptual del *habitus* en que esa práctica existe. Cada unidad académica, por ende, determina su norma, pero también determina una jerarquización de los tres énfasis en cada criterio. Esto permite que, habiendo un tipo de desempeños de carácter ideal, puedan existir desempeños menos correctos, pero no lisa y llanamente incorrectos, como segunda prioridad. Las preguntas se componen, entonces, de cuatro opciones, tres de las cuales corresponden a descripciones, según la situación o tema de la pregunta, moduladas de acuerdo a los tres énfasis. La norma así constituida es igual a la jerarquización de las tres perspectivas en los nueve criterios, la cual se contrasta con las respuestas de los estudiantes a las diez y ocho preguntas de la Encuesta de Evaluación. Hasta hoy, ambos instrumentos coinciden en preguntas y criterios, pues de los cuatro instrumentos que componen la propuesta total hemos desarrollado estos dos. Lo lógico es que la Encuesta de Autoevaluación continúe creciendo para albergar la mirada del docente respecto de la mirada de los superiores y de sus pares académicos, próximos instrumentos a ser elaborados. La Autoevaluación se encuentra en el centro pues el discurso del propio docente sobre su práctica resulta primordial para su desarrollo.

Quien evalúa al docente es, en suma, no los estudiantes ni ninguna de las fuentes de información empleadas por sí solas, sino la unidad académica. Sólo en el contexto de cotejo con la norma que ha establecido puede valorarse la información provista por éstas, pues los instrumentos carecen de valoraciones explícitas en su construcción, lo cual permite que los informantes sean efectivamente eso: quienes procuran el necesario conjunto de datos para la evaluación, pero no quienes se pronuncian sobre lo positivo y negativo, en tanto que esa función la hemos dejado en las manos de la unidad académica como comunidad docente.

Se espera, así, contribuir al desarrollo de una cultura evaluativa explícita, colectiva, sinérgica y participativa en que se cohesione lo local y lo institucional de la Corporación, dando una perspectiva integradora al desempeño de cada docente individual a la luz de los propósitos, metas y anhelos docentes que hacen realidad la misión formadora de la Universidad de Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo, F. 1996** La evaluación del profesorado universitario. En: *Reforma y Evaluación de la Universidad*. Universitat de Valencia, Valencia. pp165-188
- Bacharah, 1997** Como evaluar al profesorado para promociones y aumentos salariales. En: Milman y Hammond, *Manual para la Evaluación del Profesorado*. Editorial La Muralla, Madrid, pp188-207
- Bourdieu, P. 1990** Lo que quiere decir hablar, En: *Sociología y Cultura*. Grijalbo, México; 317pp.
- Bourdieu, P. 1997** Espacio social y espacio simbólico. En: *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona; 237pp.
- de Miguel, M. 1991** *Criterios para la evaluación del profesorado universitario*. Universidad de Oviedo, España; 170pp.
- Gimeno, J. 1997** Docencia y cultura escolar. En: *Ideas*, Buenos Aires; 172pp.
- Imen, P.** En torno a la profesionalización docente y las instituciones educativas: apuntes para el debate, en <http://www.ctera.org.ar>
- Mancuso, H. 1999** Patrones, recursividad y autorreferencia de pi en Pi: el problema de la recursividad y la autorreferencia de los sistemas semióticos/pensantes. En: ponencia presentada a las *Primeras Jornadas Interdisciplinarias sobre ética, estética y psicoanálisis*, Universidad de Buenos Aires, Centro Cultural San Martín de Buenos Aires, en <http://www.otrocampo.com/2/314.html>
- Marchesi A. y H. Martin, 2000** *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Alianza, Madrid, 498pp.
- Millman J. y L. Darling-Hammond, 1997** Consecuencias deseadas e imprevistas, propósitos y efectos de la evaluación del profesorado. En: Millman Jasón y Darling-Hammond, Linda (Eds.) *Manual para la evaluación del profesorado*. Editorial La Muralla, Madrid.
- Romeo, J., 1998** Perspectivas del currículo en educación superior. En: *Revista Enfoques Educativos*, Santiago, 1 (1): pp57-72.
- Ruiz, J., 1999** *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Edit. Narcea, Madrid; 350pp.
- Schön, D. 1992** *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós, Barcelona; 310pp.
- Schulman, L. 2001** Conocimiento y enseñanza. En: *Revista de Estudios Públicos* (83) Centro de Estudios Públicos, Santiago, pp163-196.
- Tamayo A. 1999** *Cómo identificar formas de enseñanza*. Magisterio, Colombia; 115pp.

Villa A. (Ed.) 1993

La evaluación del profesor: una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos.
Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco,
España; 364pp.

Vygotski, L. S. 1988

El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.
Crítica, Barcelona; 226pp.

INTEGRACIÓN CURRICULAR DE TICs

CONCEPTO Y MODELOS

IT CURRICULAR INTEGRATION
CONCEPT AND MODELS

Jaime Sánchez Ilabaca
Especialista en Informática Educativa
Departamento de Ciencias de la Computación
Universidad de Chile
Blanco Encalada 2120, Santiago
jsanchez@dcc.uchile.cl

Resumen: Uno de los temas de mayor preocupación de los sistemas educacionales que han implementado tecnologías en las escuelas es la integración curricular de las Tecnologías de la Información y Comunicación, TICs. Una vez que la escuela posee la tecnología y los profesores aprenden a usarla, el tema que surge es cómo integrarla al currículo. Al respecto, la literatura sobre integración curricular de TICs no es del todo clara en su conceptualización y orientación. Este estudio tiene por finalidad revisar el concepto de integración curricular de las tecnologías de la información y sus alcances, proponiendo una conceptualización, requerimientos, niveles y modelos para la integración y apropiación curricular de las TICs.

Palabras Claves: Integración Curricular, Tecnologías de la Información y Comunicación, Modelos Curriculares, Apropiación Cognitiva y Social, Informática Educativa.

Abstract: One of the major themes concerning educational systems with programs that implement information and communication technologies in the schools is curriculum integration of these technologies. Once the school has the technology and teachers learn how to use it comes to discussion how to integrate to the curriculum. The literature about technology integration to curriculum is not clear in both concept and orientation. This study intends to review the concept and scope of curriculum integration of information technologies by proposing a conceptualization, requirements, levels, and models to integrate and appropriate these technologies.

Key Words: Curriculum Integration, Information and Communication Technologies, Curriculum Models, Cognitive and Social Appropriation, Educational Computing.

INTRODUCCIÓN

Es sabido en la arena educativa que uno de los factores fundamentales que ha permeado la utilización educacional de las tecnologías de información y comunicación (TICs) es la no siempre clara diferencia entre usar las tecnologías y su integración curricular. La diferencia marca un hecho significativo. Usar las tecnologías puede implicar utilizarlas para los más diversos fines, sin un propósito claro de apoyar un aprender de un contenido. Por el contrario, la integración curricular de las tecnologías de la información im-

plica el uso de estas tecnologías para lograr un propósito en el aprender de un concepto, un proceso, un contenido, en una disciplina curricular específica. Se trata de valorar las posibilidades didácticas de las TICs en relación con objetivos y fines educativos. Al integrar curricularmente las TICs ponemos énfasis en el aprender y cómo las TICs pueden apoyar aquello, sin perder de vista que el centro es el aprender y no las TICs. Esta integración implica e incluye necesariamente el uso curricular de las TICs.

Este análisis realiza una revisión del concepto de integración curricular de TICs, proponiendo una conceptualización que oriente cualquier proyecto de Informática Educativa a nivel escolar.

DEFINIENDO EL CONCEPTO "INTEGRAR"

Intentando llegar a una definición propia del concepto de integración curricular de TICs, parece importante revisar la definición del concepto integrar. De acuerdo al Webster's New World Dictionary, integrar es "ser o llegar a ser completo", "unir partes a un todo". Por otro lado, The Merriam-Webster Dictionary define integrar como "unir, combinar, condensar a un todo funcional". El Diccionario de la Lengua Española define integrar como "constituir las partes un todo", "completar un todo con las partes que faltaban", "componer, constituir, hacer un todo o conjunto con partes diversas, integrar esfuerzos dispersos en una acción conjunta".

De todas estas definiciones podemos extraer las siguientes ideas:

1. Integrar es completar algo, un todo
2. Integrar es articular partes para conformar un todo

Con ello, podemos concordar que integrar las TICs es hacerlas parte del curriculum, enlazarlas armónicamente con los demás componentes del curriculum. Es utilizarlas como parte integral del curriculum y no como un apéndice, no como un recurso periférico.

CURRICULUM

Existen diversas definiciones de currículum que provee la literatura. Quizás para estos efectos sea importante considerar aquella definición de Johnson (1967), quién piensa que el currículum es una serie estructurada de resultados buscados en el aprendizaje. Para Lawton (1973) es el engranaje de todos los aspectos de la situación de enseñanza y aprendizaje. Stenhouse (1987) define currículum como un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa, de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y puede ser traducida efectivamente a la práctica. Asimismo,

Porlan (1992) piensa que curriculum es aquello que, desde determinadas concepciones didácticas, se considera conveniente desarrollar en la práctica educativa.

A partir de todas estas definiciones podríamos establecer que curriculum implica:

- Un conjunto de resultados de aprendizaje
- Un engranaje, un todo
- Todos los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje
- Principios y concepciones didácticas que se implementan en la práctica

Con todo, integrar las TICs al curriculum implica integrarlas a los principios educativos y la didáctica que conforman el engranaje del aprender. Esto es, integrar curricularmente las TICs implica empotrarlas en las metodologías y la didáctica que facilitan un aprender del aprendiz.

INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LAS TICs

Surge entonces la necesidad de construir una definición propia de integración curricular de las TICs. Ello nos permite develar qué es y qué no es integración curricular de TICs, constituyendo el primer paso para decidir cómo y cuándo integrarlas al currículo.

A. ¿QUÉ ES INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LAS TICs?

A partir del análisis anterior podemos proponer una definición de Integración Curricular de TICs:

Integración curricular de TICs es el proceso de hacerlas enteramente parte del curriculum, como parte de un todo, permeándolas con los principios educativos y la didáctica que conforman el engranaje del aprender. Ello fundamentalmente implica un uso armónico y funcional para un propósito del aprender específico en un dominio o una disciplina curricular.

Asimismo, la integración curricular de TICs implica:

- Utilizar transparentemente de las tecnologías
- Usar las tecnologías para planificar estrategias para facilitar la construcción del aprender
 - Usar las tecnologías en el aula
 - Usar las tecnologías para apoyar las clases
 - Usar las tecnologías como parte del currículum

- Usar las tecnologías para aprender el contenido de una disciplina
- Usar software educativo de una disciplina

La literatura especializada nos provee de diversas definiciones de integración curricular de las TICs. Grabe & Grabe (1996) señalan que la integración ocurre "cuando las TICs ensamblan confortablemente con los planes instruccionales del profesor y representa una extensión y no una alternativa o una adición a ellas". Para Merrill et al., (1996) esta integración implica una combinación de las TICs con procedimientos de enseñanza tradicional para producir aprendizaje, actitud más que nada, voluntad para combinar tecnología y enseñanza en una experiencia productiva que mueve al aprendiz a un nuevo entendimiento.

La Sociedad Internacional de Tecnología en Educación (ISTE) define la integración curricular de TICs como la "infusión de las TICs como herramientas para estimular el aprender de un contenido específico o en un contexto multidisciplinario. Usar la tecnología de manera tal que los alumnos aprendan en formas imposibles de visualizar anteriormente. Una efectiva integración de las TICs se logra cuando los alumnos son capaces de seleccionar herramientas tecnológicas para obtener información en forma actualizada, analizarla, sintetizarla y presentarla profesionalmente. La tecnología debería llegar a ser parte integral del funcionamiento de la clase y tan asequible como otras herramientas utilizadas en la clase" (www.iste.org).

Gros (2000) señala que integrar curricularmente las tecnologías es "utilizar las TICs en forma habitual en las aulas para tareas variadas como escribir, obtener información, experimentar, simular, comunicarse, aprender un idioma, diseñar....todo ello en forma natural, invisible.....va más allá del mero uso instrumental de la herramienta y se sitúa en el propio nivel de innovación del sistema educativo" (Gros, 2000).

Diversos autores plantean la necesidad de la integración curricular de TICs expresada en una planificación curricular de aula, de forma que su uso responda a necesidades y demandas educativas (Reparaz et al., 2000; Escudero, 1992, 1995; Vásquez (1997) señala que una adecuada integración curricular de TICs debe plantearse no como tecnologías o material de uso, sino como tecnologías acordes con los conceptos y principios generales que rigen las acciones y los procesos educativos. Para Dockstader (1999) integrar curricularmente las TICs es utilizarlas eficiente y efectivamente en áreas de contenido general, para permitir que los alumnos aprendan cómo aplicar habilidades computacionales en formas significativas. Es incorporar las TICs de manera que faciliten el aprendizaje de los alumnos. Es usar software para que los alumnos aprendan a usar los computadores flexible y creativamente, con un propósito específico". Este autor también señala que integrar curricularmente las TICs, es "hacer que el curriculum oriente el uso de las TICs y no que las TICs orienten al curriculum", "Organizar las metas del

curriculum y las TICs en un todo coordinado y armónico". Dockstader señala finalmente que esta integración es el "uso de las TICs vinculado al currículum que no constituye factor de dispersión en el aprender". (p. 73)

Finalmente, en esta misma línea, Escudero (1995) señala que una pertinente integración curricular de TICs implica una influencia de ambos: el currículum y las TICs. Ello incluye un proceso complejo de acomodación y asimilación entre ambos, donde el currículo ejerce sobre las TICs operaciones de reconstrucción.

B. ¿QUÉ NO ES INTEGRACIÓN CURRICULAR DE TICs?

Para despejar dudas, tal vez sea importante clarificar qué no es integración curricular de TICs o bien qué prácticas no implicarían una real integración curricular, tales como:

- Poner computadores en la clase sin capacitar a los profesores en el uso y la integración curricular de TICs
- Llevar a los alumnos al laboratorio sin un propósito curricular claro
- Substituir 30 minutos de lectura por 30 minutos de trabajo con el computador en temas de lectura
- Proveer software de aplicación como enciclopedias electrónicas, hoja de cálculo, base de datos, etc., sin propósito curricular alguno
- Usar programas que cubren áreas de interés especial o *expertise* técnico, pero que no ensamblan con un área temática del currículum

Podríamos enumerar diversas otras, la idea es ejemplificar acciones que implican el uso de TICs, pero que generalmente no implican una real integración curricular de estas tecnologías.

C. INTEGRACIÓN CURRICULAR E INTEGRACIÓN DE TICs

Otro aspecto que es fundamental diferenciar es la integración curricular de TICs de la mera integración de las TICs. Cuando hablamos de integración curricular nos referimos a la relevancia de integrar las TICs y embeberlas en el desarrollo curricular. El propósito es la actividad de aprendizaje, la acción pedagógica, el aprender y las TICs acuden como herramientas que vehiculan aquello. Las TICs se utilizan para fines curriculares, para apoyar una disciplina o un contenido curricular. Son herramientas para estimular el desarrollo de aprendizajes de alto orden. Cuando existe integración curricular de TICs estas se tornan invisibles, el profesor y el aprendiz se apropian de ellas y las utilizan en un marco situado del aprender.

Por el contrario, cuando hablamos de integración de tecnología al currículum el centro es la tecnología. Aprender las TICs aparece como el foco de atención, sin un objetivo curricular de aprendizaje en mente. Es un enfoque tecnocéntrico de integración de TICs. Es una mirada centrada en la tecnología y no en el aprender.

D. REQUERIMIENTOS PARA LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE TICs

Varios autores señalan la importancia de definir ciertos requerimientos para integrar curricularmente las TICs, tales como:

1. Una filosofía de partida que valore sus posibilidades didácticas en el proceso educativo en el marco del objetivos de la escuela e insertas en el proyecto educativo (Reparaz et al., 2000)
2. Asumir un cambio de rol del profesor y del alumno (Reparaz et al., 2000; Bartolomé, 1996; Adell, 1997; Cebrián, 1997; Poves, 1997; Roca, 2001; Sánchez, 2000, 2001)
3. Que el currículum oriente el uso de las TICs y no que las TICs orienten al currículum (Dockstader, 1999)
4. Una innovación educativa (Dede, 2000; Gros, 2000)
5. Un uso invisible de las TICs, para hacer visible el aprender (Sánchez, 2001)
6. Un cambio desde una concepción centrada en las TICs a una concepción centrada en el aprender con las TICs (Sánchez, 1998)
7. La concreción de un proyecto curricular que incorpore las TICs como estrategia de individualización educativa (Reparaz et al., 2000)
8. Que las habilidades en el uso de las TICs requeridas/desarrolladas estén directamente relacionadas con el contenido y las tareas de la clase (Dockstader, 1999)
9. Que las habilidades en el uso de las TICs requeridas/desarrolladas estén unidas a un modelo de aprender lógico y sistemático (Dockstader, 1999)

NIVELES PARA LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE TICs

Como hemos ya señalado, no es lo mismo usar que integrar curricularmente las TICs, así como también no es lo mismo "estar en la escuela" que "estar en el aula aprendiendo", construyendo aprendizajes. En general, podemos distinguir tres niveles para llegar a la integración de TICs: Apresto, Uso e Integración (ver Fig. I).

Apresto de las TICs es dar los primeros pasos en su conocimiento y uso, tal vez realizar algunas aplicaciones, el centro está en vencer el miedo y descubrir las potencialidades de las TICs. Es la iniciación en el uso de TICs,

no implica un uso educativo, el centro está más en las TICs que en algún propósito educativo.

Uso de TICs implica conocerlas y usarlas para diversas tareas, pero sin un propósito curricular claro. Implica que los profesores y aprendices desarrollen competencias para una alfabetización digital, usen las tecnologías para preparar clases, apoyen tareas administrativas, revisen software educativo, etc. Las tecnologías se usan, pero el propósito para qué se usan no está claro, no penetran la construcción del aprender, tienen más bien un papel periférico en el aprendizaje y la cognición. Las tecnologías no son usadas para apoyar una necesidad intencional del aprender. Si bien es cierto que son usadas para apoyar actividades educativas, a este nivel muchas veces le cuesta despegarse de una mirada donde la tecnología está al centro. En otras palabras, parte importante de este nivel corresponde a un enfoque más tecnocéntrico del uso de la tecnología para apoyar el aprender (Sánchez, 1998).

Integración curricular de TICs es embeberlas en el currículum para un fin educativo específico, con un propósito explícito en el aprender. Es aprender X con el apoyo de la tecnología Y. Es cuando los alumnos aprenden biología poblacional utilizando un software educativo que simula diversos escenarios, donde puede manipular una serie de variables y visualizar las consecuencias en el crecimiento y la mortalidad de una población de seres vivos, como resultado en la variabilidad de los datos y variables modificadas. Integrar curricularmente las TICs implica necesariamente la incorporación y la articulación pedagógica de las TICs en el aula. Implica también la apropiación de las TICs, el uso de las TICs de forma invisible, el uso situado de las TICs, centrándose en la tarea de aprender y no en las TICs. El centro es X y no Y. Es una integración transversal de TICs al currículum. El aprender es visible, las TICs se tornan invisibles (Sánchez, 2001).

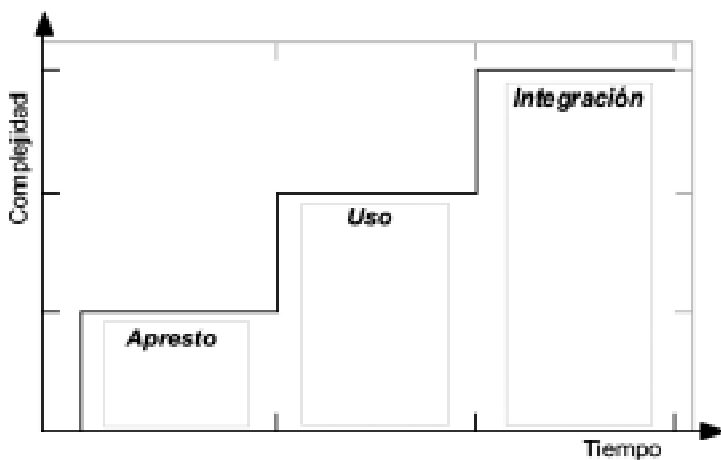


Fig. I. Niveles de integración curricular de TICs

MODELOS DE INTEGRACIÓN CURRICULAR DE TICS

La literatura es escasa en modelos que permitan visualizar más claramente diversas formas de integración curricular de las tecnologías. Asimismo, los teóricos e implementadores de la Informática Educativa no suelen aplicar conceptos de diseño y desarrollo curricular a sus propuestas y prácticas cotidianas con TICs. Tal vez, los trabajos que más sintonía tienen con el ámbito de las TICs, sean aquellos de Jacobs (1990, 1991) y Fogarty (1991, 1993).

Jacobs propone un continuo de cinco opciones para la integración curricular, comenzando con diseños basados en una disciplina y diseños paralelos, para proseguir con aquellos multidisciplinarios, interdisciplinarios e integrados.

Fogarty parte del modelo propuesto por Jacobs y propone un modelo conformado por tres áreas de integración curricular: Integración dentro de una disciplina, integración a través de las disciplinas, e integración dentro de la mente del aprendiz. Todas son necesarias para integrar completamente el currículum.

La integración dentro de una disciplina puede dar forma fragmentada, conectada y anidada. La integración a lo largo de las disciplinas puede ser secuenciada, compartida, tejida, enroscada e integrada. La integración dentro de la mente del aprendiz puede tomar forma inmersiva y en red.

A pesar de que la propuesta de Fogarty no está formulada explícitamente para el ámbito de las TICs, creemos que es posible reutilizarla en el ámbito de la Informática Educativa. Las distintas formas del modelo de Fogarty pueden aplicarse directamente al uso de TICs, de manera de aplicar los conceptos de diseño y desarrollo curricular a las prácticas con TICs. Así, es posible generar planes de trabajo de integración curricular de TICs que consideren los dominios y las formas curriculares propuestas por Fogarty. Un estudio interesante sería determinar el impacto y la efectividad de las varias formas curriculares propuestas por este modelo, en la real integración curricular de TICs.

Un análisis más detenido de este modelo y su aplicación en la integración de TICs nos lleva a proponer seis formas de utilización de las tecnologías en el ámbito curricular: Anidada, tejida, enroscada, integrada, inmersa y en red.

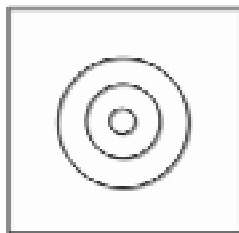


Fig. II. Forma anidada

La forma *anidada* implica que en un contenido específico de una asignatura los aprendices desarrollan, aplican y ejercitan distintas habilidades, de pensamiento, social y de contenido específico, utilizando las TICs (ver Fig. II).

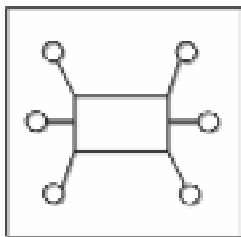


Fig. III. Forma tejida

La forma *tejida* implica que un tema relevante en una asignatura es tejido con otros contenidos y disciplinas, de manera que los aprendices utilizan el tema para examinar conceptos e ideas con el apoyo de las TICs (ver Fig. III).

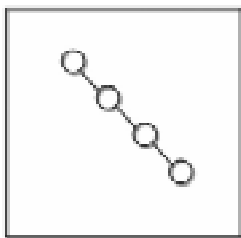


Fig. IV. Forma enroscada

La forma *enroscada* implica enroscar habilidades sociales, de pensamiento, de inteligencias múltiples, y de uso de las TICs a través de varias disciplinas (ver Fig. IV).

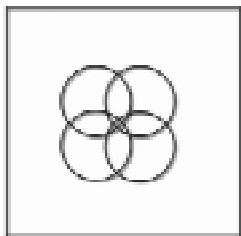


Fig. V. Forma integrada

La forma *integrada* implica unir asignaturas en la búsqueda de superposiciones de conceptos e ideas, utilizando las TICs como plataforma de apoyo (ver Fig. V).

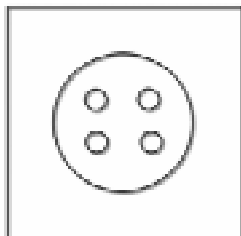


Fig. VI. Forma inmersa

En la forma *inmersa* las asignaturas son parte del *expertise* del aprendiz, filtrando el contenido con el apoyo de las TICs y llegando a estar inmerso en su propia experiencia (ver Fig. VI).

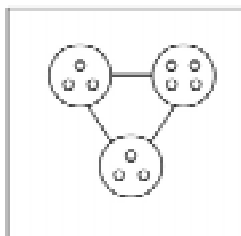


Fig. VII. Forma en red

Finalmente, en la forma *en red* el aprendiz realiza un filtrado de su aprendizaje y genera conexiones internas que lo llevan a interacciones con redes externas de expertos en áreas relacionadas, utilizando las TICs como plataforma de apoyo (ver Fig. VII).

INTEGRACIÓN CURRICULAR Y APROPIACIÓN DE TICs

La integración curricular de TICs implica un cierto grado apropiación de estas tecnologías. Existen distintas visiones en relación al concepto de apropiación. Sandholtz et al., 1997, identifican cinco estados de evolución instruccional con TICs: entrada, adopción, adaptación, apropiación e invención, señalando que la apropiación... "más que un cambio en la práctica de la clase, es un cambio de actitud personal frente a la tecnología", definiéndola como "el dominio por parte del profesor de las tecnologías que utiliza en su clase. Es el punto en el cual un individuo entiende la tecnología y la utiliza sin esfuerzo, como una herramienta para lograr un trabajo real", p. 42.

Otra mirada es parafrasear el concepto de apropiación de Vygotsky (1989) y Leont'ev (1981) en el marco del uso de TICs. Para Vygostky la apropiación de TICs como herramientas de nuestra sociedad implica una inmersión en

actividades culturalmente organizadas y produce representaciones cognitivas que son asimiladas y acomodadas en la estructura mental del aprendiz. Vygotsky señala que herramientas como las TICs son creaciones de la sociedad en la historia, internalizadas mediante un proceso de mediación del entorno y que introducen nuevas formas de interacción. Así, el desarrollo de habilidades de pensamiento de alto orden se genera mediante la interacción con el entorno. En este contexto, la función de las TICs en el aprender es la de ayudar a conducir la influencia humana en el objeto de la acción, que es orientada externamente y genera cambios en los objetos.

Leont'ev (1981) reemplaza el concepto de asimilación de Piaget por el concepto de apropiación, pasando de una metáfora biológica a otra sociohistórica. El aprendiz construye activamente su conocimiento a través de la interacción con el medio. Los objetos en el mundo del aprendiz tienen una historia social y funciones que no son descubiertas por exploraciones del aprendiz sin ningún apoyo. Así, al igual que Vygotsky, la apropiación de una herramienta comprende un involucramiento en actividades culturalmente organizadas, en las cuales la herramienta juega un papel fundamental. El proceso es bidireccional, la herramienta puede ser transformada en la medida que es utilizada por miembros de la cultura y algunos de estos cambios pueden estar codificados en una herramienta culturalmente elaborada en la medida que el desarrollo sociohistórico lo permita.

Adoptamos los conceptos de Vygotsky y Leont'ev en Informática Educativa por su profundidad y matización sociohistórica, que va más allá de un dominio, entendimiento o uso de TICs. Apropiarse de las TICs implica además de un uso flexible, autónomo, creativo, transparente y pertinente en el hacer pedagógico como herramienta para apoyar el aprender, el resultado de la inmersión en actividades culturalmente organizadas, lo que facilita la apropiación y conlleva a representaciones cognitivas que construye el aprendiz en su estructura mental. Por ello, la apropiación es un proceso cognitivo e histórico-social, que requiere un mayor análisis para dar robustez conceptual a la integración curricular de TICs. Toda integración real de TICs requiere de una apropiación por parte de profesores y aprendices.

CODA

El estudio y la preocupación por la integración curricular de las tecnologías no es un tema nuevo. Ya en 1987 Riding & Buckle (1987) señalan que la integración del aprendizaje basado en computadores en el curriculum contemporáneo es la primera de las cuatro áreas principales de preocupación educativa. Dieciséis años más tarde, con otras tecnologías además del computador, el tema de integración curricular de TICs constituye aún una prioridad en Informática Educativa.

Este análisis tuvo por finalidad discutir el concepto de integración curricular de TICs sobre la base de una revisión de la literatura y proponer una conceptualización propia. Definimos la integración curricular de TICs como el proceso de articularlas en el currículum, de hacerlas parte integral de éste, cuyo uso sea planificado y ejecutado con un fin curricular y propósito explícito en el aprender. Un aspecto fundamental es que la integración incluye el uso de TICs, pero con una cierta intencionalidad curricular, con un objetivo del aprender en mente.

La integración curricular de TICs implica un proceso de apropiación y requerimientos como una filosofía subyacente, un proyecto de integración curricular en el marco del proyecto educativo de la escuela, un proceso de cambio e innovación educativa, unos contenidos específicos, una diversidad de modelos de aprender, y, por sobre todo, la invisibilidad de la tecnología para otorgar una visibilidad al aprender.

Existen varias razones por las cuales la integración curricular de TICs es un tema pendiente en Informática Educativa. Indudablemente que los factores más señalados son el aún limitado acceso a las TICs en las escuelas y la capacitación de los profesores. Pero también es cierto que de aquellos que tienen acceso, varios no las utilizan debido a que no saben cómo integrarlas al currículo o bien no ven un valor agregado a su práctica cotidiana, tal vez porque ello implica un dominio de diversos aspectos tecnológicos, porque el uso de TICs no está del todo formalizada en el currículo en términos de aprendizaje esperado, o bien porque implica un tiempo no disponible para preparar e implementar actividades pedagógicas con TICs que constituyan un aporte al aprendizaje de los aprendices.

Existen otras miradas que señalan que una integración curricular requiere cambios más profundos en las prácticas de enseñar y aprender, como un papel más activo y constructivo del aprendiz, un profesor como facilitador de la construcción de los aprendizajes, así como una flexibilización del currículo en términos de tipo, cantidad, integración y profundización de contenidos, y bloques de hora pedagógica, entre otras.

Finalmente, la literatura ha descrito diversas potencialidades de las TICs en el aprendizaje y la cognición como el desarrollo de habilidades de colaboración, análisis, síntesis y evaluación de información, diseño e implementación de proyectos, e investigación. La concreción de dichas potencialidades no tiene relación con un mero uso de TICs sin un norte pedagógico claro, sino que muy probablemente varias de dichas potencialidades sólo se manifestarán en la medida que exista una integración curricular de TICs.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. 1997** Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, N° 7, Noviembre
- Alessi, S. y . A. Trollip, 2001** *Multimedia for learning, method & development*. Allyn and Bacon Boston, 579 pp.
- Bartolomé, A., 1996** Preparando para un nuevo modo de conocer. Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, N° 4, Diciembre.
- Capper, J., 2003** Complexities and challenges of integrating technology into the curriculum. En: *TechKnowLogia*, January - March, pp. 60-73
- Cebrián, M., 1997** Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado. Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, N° 6, Junio.
- Cuban, L., 2001** *Computers oversold and underused: computers in the classroom*, Harvard University Press. Boston, 256 pp.
- Dede, C., 2000** *Aprendiendo con tecnología*. Ed. Paidós, Barcelona, 286 pp.
- Dias, L. B., 1999** Integrating technology - some things you should know. En: *Learning and Leading with Technology*, 27(3), 10-13, 21
- Dockstader, J., 1999** Teachers of the 21st Century know the what, why, and how of technology integration. *T.H.E. Journal*, 73-74, January
- Escudero, J., 1992** La integración escolar de las nuevas tecnologías de la información. En: *Infodidac, Revista de Informática y Didáctica*: 21, pp. 11-24
- Escudero, J., 1995** La integración de las nuevas tecnologías en el curriculum y en el sistema escolar. En: Rodríguez Dieguez, J.L. y Sáez Barrio, O. (eds). Tecnología educativa. *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy: Marfil, pp. 397-412
- Fletcher, J. D., 2003** Does this stuff work? a review of technology used to teach. En: *Techknowlogia*, January March. 2003: pp. 10-14
- Fogarty, R., 1991** Ten ways to integrate the curriculum. En: *Educational Leadership*, October: pp. 61-65
- Fogarty, R. 1993** The mindful school: How to integrate the curricula: *Training manual*. Palatine, IL: IRI/Skylight Publishing, 110 pp.
- Grabe, M. y C. Grabe, 1996** *Integrating technology for meaningful learning*. Boston: Houghton Mifflin Company, 451 pp.
- Gross, B., 2000** *El ordenador invisible, hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Editorial Gedisa, Barcelona, 191 pp.

- Jacobs, H. H. (Ed.), 1990** *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 97 pp.
- Jacobs, H. H. (Ed.), 1991** Winter. Curriculum integration, critical thinking, and common sense. *Cogitare*, p.2.
- Johnson, M., 1967** Definitions and models in curriculum theory. En: *International Review of Education*, 19: pp. 187-194
- Jossey-Bass, 2000** *Technology and learning*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, Call N° LB1028.3J66 2000 in Lemieux Library
- Kerr, S. T., 1996** Technology and the future of schooling. En: *Ninety-fifth Yearbook of the National Society of the Study of Education*, part 2, Chicago: University, pp. 131-171
- Lawton, D., 1973** *Social change, educational theory and curriculum planning*. Hodder & Stoughton, Londres, 174 pp.
- Leont'ev, A. N., 1981** *Problems of the development of mind*. Progress Publishers. Moscow: First edition
- Martínez S. F., 1995** Nuevas tecnologías de la comunicación y su aplicación en el aula. En: Rodríguez Diéguez, J. L. y Sáenz Barrio, O. (eds.). *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy: Marfil, pp. 187-213
- Merrill, P., K. Hammons, B. Vincent, P. Reynolds, P., L. Christiansen, y M. Tolman, 1996.** (Third edition). *Computers in Education*. Allyn & Bacon, Boston, ISBN: 0-205-18517-7, 384 pp.
- Porlan, R., 1992** *Constructivismo y escuela*. Morata, Madrid, 194 pp.
- Poves, J., 1997** *Docencia y aprendizaje en la red: La red de estudiantes de la UAM*. En: II Congreso Nacional de Usuarios de Internet e Infovia. Madrid, (Febrero)
- Reil, M., 1992** A functional analysis of educational telecomputing. En: *Interactive Learning Environments*, Vol. 2: pp. 15-30.
- Reparaz, Ch., A. Sobrino, y J. Mir, 2000** *Integración curricular de las nuevas tecnologías*. Editorial Ariel S.A., Barcelona: 168 pp.
- Riding, R. y C. Buckle, 1987** Computer developments and educational technology. En: *Educational Psychology*, 7 (1): pp. 5-11.
- Roblyer, M., J. Edwards y M. Havriluk, 1997** *Integrating educational technology into teaching*. Merrill, Prentice Hall. New Jersey, 363 pp.
- Roca, O., 2001** La autoformación y la formación a distancia: la tecnología de la educación en los procesos de aprendizaje. En: Sancho, J. *Para una tecnología educativa*. Horsori Editorial, Barcelona, 350 pp.
- Roschelle, J. M., R.D. Pea, C. M.Hoadley, D. N. Gordin, y B.M. Means, 2000.** Changing how and what children learn in school with computer-based technology. En: *The Future of Children*, 10 (2), Fall/Winter: pp. 76-101
- Sánchez, J., 1998** Aprender interactivamente con los computadores. El Mercurio, Artes y Letras, 19 de Abril.

- Sánchez, J., 2000** *Nuevas tecnologías de la información y comunicación para la construcción del aprender*: Universidad de Chile, Santiago, 320 pp.
- Sánchez, J., 2001** *Aprendizaje visible, tecnología invisible*. Santiago: Dolmen Ediciones, 394 pp.
- Sancho, J., 2001** (3era Edición). *Para una tecnología educativa*. Horsori Editorial, Barcelona, 350 pp.
- Sandholtz, J., S. Ringstaff, y D. Dwyer, 1997** *Teaching with technology, creating student-centered classrooms*. New York: Teachers College Press, 211 pp.
- Stenhouse, L., 1987** *Investigación y desarrollo del currículum*. 2da Ed.: Morata. Madrid, 320 pp.
- Vásquez, G. y M. Martínez, 1997** Límites y posibilidades actuales de las nuevas tecnologías. En: Barroso, M. (comp.). *Tecnología y formación permanente*. La Laguna: Universidad de La Laguna: pp. 53-108.
- Vygotsky, L., 1989** *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Barcelona, 224 pp.

Sección II

HABLANDO DE...

DIME CÓMO EVALÚAS Y TE DIRÉ QUÉ TIPO DE PROFESIONAL Y DE PERSONA ERES

TELL ME HOW YOU EVALUATE AND I WILL TELL YOU THE TYPE OF PROFESSIONAL AND PERSON
YOU ARE

Miguel Angel Santos Guerra
Especialista en Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Málaga
arrebol@uma.es

Resumen: La evaluación es un fenómeno que permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones. Más que un proceso de naturaleza técnica y aséptica es una actividad penetrada de dimensiones psicológicas, políticas y morales. Por el modo de practicar la evaluación podríamos llegar a las concepciones que tiene el profesional que la practica sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunicación interpersonal...

Palabras claves: evaluación, disposiciones legales, supervisión institucional, presión social, condiciones organizativas, evaluador, prácticas evaluativas.

Abstract: Evaluation brings forth, in itself, all our conceptions. In fact, more than an aseptic and technical process it is an activity penetrated by psychological political and moral dimensions. The conceptions a professional has about society, educational institutions teaching and learning so as interpersonal communication, can be inferred through the way he practices evaluation.

Key words: Evaluation, legal regulations, institutional supervision social pressures, organizational conditions, evaluator, evaluative practices.

INTRODUCCIÓN

Antes de abordar el análisis de esa epifanía que propicia la evaluación quiero plantear cuatro cuestiones preliminares referidas a este complejo fenómeno que condiciona los procesos de aprendizaje y penetra el tapiz de las relaciones que se establecen entre evaluadores, entre evaluados y entre los integrantes de los dos grupos.

Aclaremos, en primer lugar, que la evaluación que se realiza en las instituciones no tiene lugar en una campana de cristal, sino que está condicionada por diversos agentes que inciden sobre ella. Ninguno de los profesionales que trabaja en una institución haría el mismo tipo de evaluación en el caso de que fuese responsable de una actividad particular con un aprendiz al que estuviese tutorizando. El profesor actúa en un contexto que condiciona su práctica de la evaluación. Tiene que evaluar a un número a veces desmesurado de alumnos, entregar calificaciones con unos terminales predeterminados, debe hacerlo en un momento preciso, en unas actas que le son entregadas por los servicios de Secretaría...

Clasificaré y comentaré, brevemente, a continuación algunos factores que regulan la actividad evaluativa.

FACTORES QUE CONDICIONAN LA EVALUACIÓN

Prescripciones legales: la evaluación está condicionada por disposiciones legales que la inspiran y la regulan. Estas disposiciones están penetradas de una filosofía que da sentido a la forma de practicar la evaluación. Además, unifican los momentos, la nomenclatura y los contenidos de la evaluación. El profesional no puede hacer la evaluación de la manera que se le antoje, en el momento que quiera, con la nomenclatura que considere oportuna y sobre los aspectos que se le antojen.

Supervisiones institucionales: la forma de hacer la evaluación está supervisada por diversos agentes que velan por el fiel cumplimiento de la norma. Es cierto que cada profesional realiza la evaluación desde una perspectiva particular y con una actitud determinada, pero nadie le libra de seguir las pautas reguladoras. Puede tener un criterio contrario a la norma, pero se ve obligado a cumplirla.

Presiones sociales: la evaluación que realizan los profesionales en las instituciones está sometida a presiones de diverso tipo. Por una parte, al tener el conocimiento un valor de cambio (además del valor de uso, que lo convierte en interesante, práctico o motivador), la calificación que obtiene el evaluado se convierte en un salvoconducto cultural. La familia del alumno se interesa por los resultados de la evaluación obtenidos por sus hijos (frecuentemente, sólo por eso). Por otra parte, la comparación entre las calificaciones obtenidas hace que los evaluados se vean clasificados por los resultados del proceso. La sociedad no es ajena a los resultados de esa clasificación que compara y jerarquiza. Las calificaciones obtenidas y reflejadas en el expediente académico acompañan al estudiante durante toda su trayectoria profesional.

Al comenzar un curso les pedí a mis alumnos que respondieran por escrito a esta cuestión: ¿cómo me defraudaría mi profesor durante el curso? Yo les escribí, también un texto sobre la interrogación recíproca: ¿cómo me defraudarían mis alumnos durante el curso? Cuando leímos nuestros textos respectivos, les dije, entre otras muchas cosas, que me defraudarían si les viese tan interesados por la calificación que el aprendizaje fuese una cuestión marginal o anecdótica. Alguien me dijo que en todos los procesos de selección se tenía en cuenta el expediente académico. ¿Cómo no obsesionarse por las calificaciones? Tuvimos que hacer una comisión mixta (de alumnos y profesor) para respondernos a esta otra cuestión, en absoluto baladí: ¿cómo nos defrauda el sistema a ambos?

Condiciones organizativas: la evaluación se realiza con unos condicionantes determinados como son el tiempo disponible, el grupo de personas evaluadas, el estímulo profesional consiguiente, la tradición institucional, las exigencias del currículum, las técnicas disponibles, la formación recibida, la cultura organizativa...

En segundo lugar, es preciso reseñar que la evaluación tiene, entre otros, dos componentes básicos: uno es el de comprobación de los aprendizajes realizados. Este primer componente, en sí, es ya muy problemático (Santos Guerra, 1998). No resulta fácil saber cuándo y cómo ha realizado el alumno los aprendizajes pretendidos. Pero hay otro componente de la evaluación que es tenido muy poco en cuenta y que no es menos importante: el de explicación o atribución. En efecto, la evaluación viene a decir implícitamente que cuando el aprendizaje no se produce se debe a la exclusiva responsabilidad del que aprende: es torpe, es vago, está mal preparado, tiene poca base, tiene pocos medios, tiene malas influencias, no tiene ayudas, tiene distractores importantes, está inmerso en problemas, no tiene suficiente motivación, no domina las técnicas de estudio necesarias, se pone nervioso al realizar las pruebas...

Obsérvese que pocas veces se responsabiliza a la institución o a los docentes del fracaso que tienen los alumnos aunque, en algunas ocasiones sea evidente su influencia en el hecho. Pienso, por ejemplo, en el caso de dos profesores que imparten cursos paralelos, de la misma asignatura, en el mismo centro y cuyos alumnos han sido divididos en dos grupos, partidos por la letra L. Los que forman el grupo de la A a la L obtienen resultados satisfactorios y los de la L a la Z fracasan con estrépito. ¿No se puede atribuir nada de los resultados a la actuación de los docentes? ¿Hay que pensar que los alumnos más torpes o más perezosos se agrupan por las iniciales de sus apellidos? La explicación se hace más inquietante si el hecho se repite año tras año. Sin embargo, cada alumno se hará cargo de su fracaso asumiendo toda la responsabilidad y todas las consecuencias del mismo.

En tercer lugar, es conveniente recordar, como ya apuntaba más arriba, que el conocimiento académico tiene un doble valor. Por una parte, tiene **valor de uso** (es decir, es útil, tiene sentido, posee relevancia y significación, despierta interés, genera motivación...) y por otra parte tiene **valor de cambio** (es decir, se puede canjear por una calificación, por una nota). Cuando predomina el valor de uso, lo que importa de verdad es el aprendizaje. Cuando tiene una gran incidencia el valor de cambio es porque lo único que de verdad importa es aprobar.

Me pregunto cada día: ¿cuántos de mis alumnos estarán aquí por el deseo y el gusto de aprender o por el interés intrínseco de lo que aprende y cuántos por la imperiosa necesidad de obtener un certificado. Ironiza Gelner sobre los títulos académicos con una divertida anécdota. Dice que por las

afueras de la ciudad de Edimburgo paseaba un individuo excéntrico que se entretenía en preguntar a la gente:

- ¿Usted está bien de la cabeza?

Las personas solían contestar desconcertadas. pero seguras, que sí, que estaban cuerdas. Pero él seguía con su interrogatorio:

- ¿Me lo puede acreditar?

La respuesta de los interpelados se cargaba de asombro. No sabían cómo podía acreditarse, así de pronto, esa respuesta afirmativa. Pero él decía:

- Pues yo sí lo puedo acreditar de forma inequívoca.

Y sacaba de su cartera un documento que decía en su cabecera: Certificado de alta del manicomio.

Es decir, que es el título y solamente el título quien acredita, en una sociedad, que se han adquirido determinados saberes o de que se poseen ciertas destrezas. De ahí su importancia.

Es necesario hacer hincapié en el papel que desempeña la evaluación dentro del curriculum. De alguna manera condiciona todo el proceso de enseñanza/aprendizaje. Cuando el énfasis se acaba situando en la consecución de buenas calificaciones es porque el interés que tiene el conocimiento es, cuando menos, secundario. No tienen por qué ser antagónicos el valor de uso y el valor de cambio, pero la práctica pervertida puede exclusivizar el interés por las calificaciones. Se puede observar con preocupación cómo algunos alumnos -incluso, grupos enteros- forcejean con el profesorado para que se vean menos temas, para que el programa sea más corto, para que sea más fácil aprobar (a costa de que el aprendizaje sea también menor o de que no exista). Se puede comprobar fácilmente cómo los alumnos desean irse pronto de vacaciones, hacer *puentes* entre días festivos, retrasar el comienzo de las clases... Con tal de que no se amenace el aprobado, todo es aceptable.

En cuarto lugar, deseo advertir que la forma de practicar la evaluación potencia o debilita un tipo de operaciones intelectuales u otro según los criterios que fija el evaluador. Si se pide que se jerarquicen por orden de complejidad intelectual las siguientes tareas (todas importantes, todas necesarias) está claro que el orden tendrá carácter descendente. La de menor potencia será memorizar y la de mayor potencia, crear.

MEMORIZAR
APRENDER ALGORITMOS
COMPRENDER
ESTRUCTURAR
COMPARAR
ANALIZAR
ARGUMENTAR

OPINAR
INVESTIGAR
CREAR

Ahora bien, si se observa qué orden ocupan estas tareas en las pruebas y exigencias de la evaluación, probablemente esté invertido el orden. De esta manera, la evaluación estará puesta al servicio de las tareas intelectualmente más pobres. Es decir, la estructura de tareas (Doyle, 1979) está muy vinculada a la naturaleza del fenómeno evaluador.

La complejidad que encierra el proceso de evaluación es tan grande que resulta sorprendente el reduccionismo con el que frecuentemente se practica en el marco de las instituciones. Una de las causas de la simplicidad es un reduccionismo lingüístico que confunde evaluación con calificación. En efecto, poner una nota no es un proceso de evaluación, como no lo es la simple medición de la longitud de una mesa. Otra causa de la simplificación proviene de la selección de los contenidos evaluables. ¿Por qué sólo conocimientos y destrezas?, ¿por qué no actitudes y valores? Una tercera causa es la pretendida tecnificación que despoja a la evaluación de dimensiones más complejas como la justicia, la diversidad, la emotividad...

LA EVALUACIÓN PERMITE DEVELAR LAS CONCEPCIONES DEL EVALUADOR

La forma de entender y de practicar la evaluación permite deducir cuáles son las teorías sobre las que ésta se sustenta. No es cierto que los prácticos no tengan teorías, otra cosa es que éstas sean explícitas. ¿Qué tipo de concepciones permite develar la evaluación?

a.- Sobre la naturaleza de la inteligencia: si se piensa que la inteligencia es algo dado de una vez para siempre a las personas, que no está condicionada por factores sociales, culturales, lingüísticos, económicos..., será más fácil clasificar a los sujetos en grupos de fracaso o de éxito. Si, por el contrario, se piensa que la inteligencia es algo que se construye, que depende de influjos culturales, que tiene la potencialidad de desarrollarse y enriquecerse, la evaluación estará más abierta a la flexibilidad.

Hay evaluadores que clasifican y etiquetan a los evaluados atribuyéndoles unas capacidades inamovibles que, de alguna manera, condicionan las expectativas y predisponen al fracaso o al éxito. La política de etiquetado, como certeramente explica Michael Apple (1986) no se realiza de manera casual:

"Una gran parte de la literatura de etiquetado de los niños en la escuela descansa en una rama particular del idealismo. Es decir, supone que las

identidades de los alumnos son creadas totalmente por las percepciones que los profesores tienen de los estudiantes en el aula. Sin embargo, no es simplemente una cuestión de que la conciencia de los profesores crea la conciencia de los niños: por ejemplo, un profesor concibe a un estudiante como realmente torpe y, en consecuencia, el niño se vuelve realmente, aunque con toda seguridad hay en esto algo de verdad. Además de eso se hallan también profundamente implicadas las expectativas y circunstancias materiales objetivas que forman y rodean el entorno escolar" (Apple, 1986:184-185).

Es decir, que es más fácil que se apliquen etiquetas de bajo potencial a personas de clases menos pudientes, culturalmente depauperadas o de escasa expectativa intelectual.

b.- Sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje: la forma de evaluar devela el concepto que el docente tiene de lo que es enseñar y aprender. No sólo de qué es lo que el aprendiz tiene que asimilar sino de la forma en que el profesor puede ayudarle a hacerlo.

Me serviré de dos metáforas para explicitar estas afirmaciones. Primera metáfora: El docente es una persona que posee el conocimiento en un recipiente. Por ejemplo, una botella de agua. El aprendiz es una copa (elemento por completo pasivo) que recibe el agua de manos del docente. La evaluación consistirá en preguntarse por el agua que contiene esa copa. Si no hay agua dentro de ella es porque no estaba debajo del chorro de agua que se vertía de la botella. Segunda metáfora: el docente es un experto en buscar manantiales de agua. La tarea docente consiste en enseñar al aprendiz a localizar por sí mismo manantiales de agua. La evaluación consistirá, en este caso, en comprobar si el aprendiz es capaz de buscar por sí mismo fuentes de agua y de saber si ésta es salubre o está contaminada.

Cuando se concibe la enseñanza como un proceso mecánico de transmisión de conocimientos, linealmente estructurado (sólo puede aprender el alumno, sólo puede aprender del profesor...), la evaluación consistirá en comprobar si, efectivamente, el aprendizaje se ha producido.

¿Se potencia, desde esa concepción, el aprendizaje autónomo, la búsqueda de conocimiento independiente? ¿Se practica el aprendizaje compartido, el trabajo en grupo, la búsqueda colegiada? ¿Se piensa, desde esta concepción, en los efectos secundarios del aprendizaje? Evidentemente, no. De ahí el hecho, tantas veces denunciado por los alumnos de que han aprendido algo o mucho de algunos profesores, pero que han aprendido simultáneamente a odiar el aprendizaje y, concretamente, el aprendizaje de esa materia.

c.- Sobre la naturaleza de la profesión: quien concibe al docente como un profesional dedicado a realizar prácticas asépticas, despojadas de dimen-

siones psicológicas y sociales, practicará una evaluación centrada en la adquisición de datos y en el dominio de competencias.

Si alguien entiende que el docente es una persona encargada de introducir en la cabeza del aprendiz una serie de datos, conceptos, teorías y destrezas, no se planteará ninguna cuestión sobre las exigencias morales, las relaciones interpersonales, las dinámicas sociales que conlleva una forma distinta de entender la profesión.

LA EVALUACIÓN PERMITE DEVELAR LAS ACTITUDES DEL EVALUADOR

a.- Hacia sí mismo: si uno tiene la conciencia de que parte del aprendizaje depende de la forma en que se ha enseñado, mantendrá la humildad de reconocer como suyo parte del fracaso de los que aprenden. No pensará que si el aprendizaje no se produce es por responsabilidad exclusiva del aprendiz.

Quien se vive a sí mismo desde la displicencia, desde una actitud masoquista, será probable que aborde la evaluación desde posiciones sádicas. Es más que probable que convierta la evaluación en una instancia de poder que lo parapeta ante interpelaciones inquisidoras.

La evaluación no se utiliza como un instrumento de aprendizaje para el que enseña (Santos Guerra, 2001), sino como un simple modo de comprobación del esfuerzo realizado por el que aprende.

b.- Hacia los evaluados: como la evaluación encierra poder, hay quien la utiliza como un arma con la que amenaza y castiga. Lejos de emplearla como un estímulo, le sirve como instrumento de opresión. "Ten cuidado con lo dices o con lo que haces, porque te puedo suspender", dice el evaluador que se atrinchera detrás de su capacidad de sentenciar.

Este poder es a veces ejercido por el evaluador y, a veces, es vivido por el evaluado que practica un servilismo interesado que dará frutos en el momento de las calificaciones.

Este clima adultera la convivencia y genera una dinámica de falsedades y de perversión institucional. El que evalúa no recibe críticas de los evaluados por el temor a que se produzcan represalias o castigos, más o menos velados. A sus espaldas dirá el evaluado todo lo que piensa y lo que siente, pero esa información nunca se podrá utilizar para reflexionar o para el mejorar el proceso, ya que ni siquiera es conocida.

Una forma perniciosa de poder es aquella que consiste en la imposición de la verdad. La deficiencia (jerárquica) de verdad como "aquello que la auto-

ridad dice que es verdad" tiene mucho que ver con la práctica de la evaluación, ya que ésta ha consistido esencialmente en dar respuestas que el evaluador considera como válidas. ¿Quién no ha tenido que renunciar a sus propios criterios para acomodarse a los de un evaluador estricto?

Los alumnos renuncian, con mucha frecuencia, al derecho que la ley les confiere de hacer reclamaciones sobre la calificación obtenida, ya que consideran que pueden salir malparados. Y, en caso de acudir a comisiones evaluadoras alternativas, tienen la sospecha de que los profesores adoptarán una actitud gremialista que defienda los criterios de un compañero.

c.- Hacia los colegas: la evaluación suele ser una práctica individualista en un doble sentido. En primer lugar porque cada evaluador la practica según sus peculiares criterios. En segundo lugar porque cada evaluado tiene que afrontar de manera individualista, la comprobación de su aprendizaje. Hasta cuando se hacen trabajos de grupo el evaluador se muestra inquisitivo para saber qué hizo cada uno de los integrantes del mismo. Es grupal el trabajo, pero la evaluación sigue siendo estrictamente individual.

Una práctica individualista de la evaluación deja en evidencia la forma de actuar de otros compañeros. Detrás de esa forma de actuación (cada uno a su tarea, "cada maestrillo con sus actillas") subyace una concepción egocéntrica del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ni siquiera lleva a la reflexión el comprobar las significativas discrepancias entre los resultados de la evaluación realizada por compañeros. Si en segundo curso obtienen mejores calificaciones que en primero, ¿dónde adquirieron la base necesaria? Si van bien en todas las asignaturas y sólo mal en la mía, ¿qué sucede con mi forma de evaluar? Si con todos los colegas obtienen aprobados, ¿por qué conmigo todos obtienen sobresaliente?

En realidad, sólo importa "mi" asignatura, "mi" alumno, "mi" evaluación". Las preguntas de más calado ni siquiera se plantean. No aparecen interrogantes del siguiente tipo: ¿cómo salen formados los aprendices?, ¿qué tipo de profesional buscamos?, ¿qué exigencias tiene la práctica y cómo las satisfacemos?, ¿cómo se hace la simbiosis teoría/práctica?, ¿cómo se forman las actitudes?...

LA EVALUACIÓN PERMITE DEVELAR LOS PRINCIPIOS ÉTICOS DEL EVALUADOR

La evaluación no es sólo un procedimiento mecánico que conduce a una calificación sino que encierra, por el contrario, dimensiones éticas de naturaleza nada desdeñables. ¿Se ha pensado lo suficiente sobre los sentimientos que se mueven -tanto de profesores como de alumnos- en torno al

fenómeno de la evaluación? ¿Se ha planteado con profundidad lo que sucede con los componentes morales del proceso evaluador?

Veamos algunos de los principios que, a través de la forma de hacer la evaluación, quedan de manifiesto y muestran cómo se carga de sentido moral todo el proceso.

a.- Sobre la estructura y la dinámica social: quien concibe la realidad social como un entramado fatalista de jerarquías, no será sensible a los perjuicios y a las dificultades que los más desfavorecidos tienen para acceder al conocimiento. Unos tienen muchos medios psicológicos (expectativas, estímulos, motivaciones, facilitadores...) y materiales (dinero, libros, internet...) y parten con ventaja en esa lucha por conseguir los mejores puestos. La evaluación tiene que ver con la racionalidad pero también con la justicia.

Una determinada forma de practicar la evaluación, eminentemente tecnicista, pretendidamente aséptica, obsesionada con mediciones estandarizadas, es poco sensible a las diferencias económicas, sociales y culturales.

b.- Sobre finalidad de las instituciones: quien piensa que las instituciones han de convertirse en filtros sociales, que han de clasificar a los sujetos en función de sus capacidades, hará una evaluación tendente a establecer rigurosas competencias clasificatorias. Si, por el contrario, alguien piensa que las instituciones tienen la tarea de ayudar a que las personas crezcan y lleguen a sus máximas posibilidades, hará una evaluación más individualizada y sensible a las diferencias.

Estas concepciones están condicionadas, entre otros muchos factores, por la cultura que invade la sociedad y las mismas instituciones (Pérez Gómez, 1998), que no pueden quedarse al margen del clima cultural en el que se mueven. Por eso, resulta fácil dejarse arrastrar hoy día por las corrientes neoliberales que sumergen a las instituciones en una dinámica de competitividad, de obsesión por la eficacia y por el éxito individualista de sus integrantes.

c.- Sobre las exigencias morales de la profesión: Las profesiones en las que se produce una interacción profunda entre las personas se sustentan sobre unas exigencias morales que no pueden ser olvidadas.

Si un docente, sólo se preocupa de la dimensión técnica del aprendizaje, del progreso intelectual, del éxito académico del aprendiz, estará olvidando los principios básicos de la relación humana y de un ejercicio profesional responsable.

ALGUNAS CONCLUSIONES ENCAMINADAS A MEJORAR LA PRÁCTICA

Podría darse la vuelta al título y al contenido de este texto. Todas las concepciones, las actitudes y los principios del profesional conducen a una práctica evaluadora determinada. A su vez, la práctica permite descubrir las concepciones, las actitudes y los principios que la sustentan. De ahí mi interés por cerrar estas líneas con sugerencias para mejorar la práctica de la evaluación.

ES PRECISO PONER EN TELA DE JUICIO LAS PRÁCTICAS EVALUADORAS

Si no se somete la práctica a un análisis riguroso que ponga en entredicho el entramado de principios, exigencias y normas, será difícil comprenderla y transformarla.

"El análisis de la evaluación no puede realizarse sin una referencia directa a la acción educativa y al concepto de aprendizaje que resulta de ella... Sería aconsejable, pues, empezar por examinar con ojo crítico las tesis planteadas, para luego, en un segundo momento, considerar nuevas prácticas de evaluación que estarían en mejores condiciones de responder a cada una de las opciones pedagógicas" (Bélair, 2000:13).

Esta revisión constante de las prácticas y de los principios que la sustentan ha de hacerse de forma cooperativa y no solamente individualizada. Compartir los interrogantes, reformular las preguntas, desmontar las paradojas (Santos Guerra, 1999), analizar las repercusiones de un determinado modo de proceder, resulta imprescindible para la mejora de la evaluación.

La evaluación se ha circunscrito a los aprendizajes de los alumnos pero, como es lógico, hay que evaluar también la docencia (Jiménez Jiménez, 1999). Si se evalúa la docencia, será más fácil mejorar los procesos de aprendizaje.

LAS PREGUNTAS HAN DE CONDUCIR A UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN RIGUROSO

Formularse preguntas no lo es todo. Si una vez formulados los interrogantes, respondemos con intuiciones, suposiciones, teorizaciones sin fundamento, no comprenderemos el problema y, además, defenderemos intereses espurios que mantengan el *statu quo* de nuestras prácticas.

La investigación exige rigor. Ahora bien, hay quien concibe la investigación como un sofisticado y complejo sistema de carácter estadístico que solamente los técnicos dominan. Entiendo por investigación un proceso de análisis de la realidad que se apoya en evidencias y en argumentaciones

cargadas de rigor. Digo esto porque algunos docentes entienden que la investigación educativa es competencia exclusiva de los expertos.

Cuando un docente se hace preguntas sobre la evaluación y responde a las mismas apoyándose en evidencias, en hechos rigurosos, en argumentos consistentes, está investigando.

DESDE LA COMPRENSIÓN QUE GENERA LA INVESTIGACIÓN ES PRECISO TOMAR DECISIONES DE MEJORA

El sentido educativo que ha de tener la investigación exige que ésta se ponga al servicio de la mejora de las prácticas y que no sirva sólo para llenar los anaqueles de tomos cuajados de hermosas y consistentes teorías.

El conocimiento ha de estar centrado en la acción evaluadora y encaminado a la mejora de la misma. Entendiendo por mejora no sólo la multiplicación de sus exigencias técnicas sino la racionalidad de la práctica y el respeto a la equidad que la educación auténtica exige.

El motor que impulsará la transformación y la mejora de la evaluación que realizan los profesionales es la comprensión que genera la investigación que realizan.

ÉS PRECISO EXIGIR LAS CONDICIONES NECESARIAS PARA QUE LA MEJORA LLEGUE A BUEN TÉRMINO

La mejora no depende sólo de las concepciones, de las actitudes y de los principios que inspiran la práctica de los evaluadores. Hace falta transformar las situaciones en las que se desarrolla la práctica. Esas condiciones no se modifican por arte de magia. Es necesario ejercer la crítica y organizar la exigencia de reivindicaciones, ya que no siempre los Administradores están dispuestos a escuchar y a facilitar la optimización de esas situaciones.

Nuestra condición de profesionales y de ciudadanos nos exige un compromiso con la transformación que pasa por mejorar las condiciones que la hagan posible. Para ello hace falta romper el individualismo, dismantlar el fatalismo y practicar la valentía cívica, que es una virtud democrática que nos hace ir a causas que de antemano sabemos que están perdidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Méndez, J.M. 2000** *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Ed. Morata. Madrid.
- Apple, M. 1986** *Ideología y currículo.* Ed. Akal. Madrid.
- Bélair, L.M. 2000** *La evaluación en la acción.* Ed. Diada. Sevilla.
- Cano G., E. 1998** *Evaluación de la calidad educativa.* Ed. La Muralla. Madrid.
- Doyle, W. 1979** Classroom Tasks and the Students' Abilities. En: Peterson y P.L. y Walberg, H.J. (Eds) *Research on teaching Concepts, Findings and Implications.* McCutchan Publishing Corporation. Berkeley. California.
- González Ramírez, T. 2000** *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico.* Ed. Aljibe. Archidona.
- House, E. 1984** *Evaluación, ética y poder.* Ed. Morata. Madrid.
- Jiménez Jiménez, B. 1999** Evaluación de la docencia. En: Jiménez, B. y Otros *Evaluación de programas, centros y profesores.* Ed. Síntesis. Barcelona.
- Pérez Gómez, A.I. 1998** *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Ed. Akal. Madrid.
- Santos Guerra, M. a. 1993** *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* Ed. Aljibe. Archidona.
- Santos Guerra, M.A. 1998** *Evaluar es comprender.* Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.
- Santos Guerra, M. A. 1999** 20 paradojas de la evaluación en la universidad española. Revista electrónica <http://www.uva.es/aufop/aufopweb.htm>.
- Santos Guerra, M.A. 2001** *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional* Ed. Homo Sapiens. Rosario.
- Tombari, M. y Borich, G. 1999** *Authentic Assessment in the Classroom.* Merrill, Ohio.

DESAFIOS ÉTICOS DE LA EVALUACIÓN EDUCACIONAL

ETHICAL CHALLENGES OF EDUCATIONAL EVALUATION

Manuel Silva Aguila
Especialista en Currículo
Universidad de Chile
Ignacio Carrera Pinto 1045-Santiago
msilvaag@uchile.cl

Resumen: En la actualidad pedagógica, la Evaluación Educacional como modalidad que permite obtener información sobre aprendizajes logrados y tomar decisiones a partir de la misma, parece desprenderse de su raíz. En efecto, la educación como espacio de realización humana de valores y de formas de intervenir en el mundo, ha perdido progresivamente su norte, en la medida que la evaluación educacional enfatiza la medición, la selección y la clasificación de los estudiantes al interior de la escolaridad.

Palabras claves: educación, evaluación, formación humana, dilemas éticos

Abstract: Nowadays Educational Evaluation, as a way to obtain information about levels of learning attained, and as a basis for decisions, seems to be breaking away from its root. In fact, education as a space for human fulfillment of values and a means of mediating in the world, has progressively lost its direction; this, as long as educational evaluation emphasizes measurement, selection and classification of students' schooling

Key words: education, evaluation, human development, ethical dilemma

INTRODUCCIÓN

La educación como proceso que aspira a dotar al ser humano de un andamiaje valórico, que traduzca principios de orden superior, que le habiliten para una convivencia madura y proactiva en sus entornos históricos, culturales, sociales, naturales y físicos, ha tenido un punto de inflexión en su desarrollo histórico. Esto como consecuencia del peso cada vez mayor que han adquirido los procesos de la Evaluación Educacional, que en sus concreciones actuales deforman las finalidades substantivas que sostienen a la Educación como una empresa esencialmente moral.

EDUCACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCACIONAL. PUNTOS DE CONTACTO

Si se estudia con sentido histórico la evolución del quehacer educativo, nos encontramos que, en occidente, en la Grecia clásica, el valor de tal acción termina en la apropiación por parte de los ciudadanos de aquel

entonces, del conjunto de bienes culturales que encarnan ideales y principios considerados dignos de ser aprendidos, y posteriormente, traducidos en conductas y actitudes al interior de la vida de la polis.

Aquello fue lo que recogió y comunicó Homero en sus grandes relatos, los que eran transmitidos, oralmente, de generación en generación, y que se tradujeron, finalmente, en la

Paideia (Jaeger, 1962), encarnación del ideal formativo humano en sus dimensiones más excelsas.

Se desprende de tal noción el concepto de un **proceso siempre abierto**, que se realiza cotidianamente, y *que no tiene cierres formales*. (La evaluación educacional como cierre de procesos y artefacto de selección y clasificación tiene un nacimiento muy posterior a la intervención de los padres fundadores, en occidente, de la acción educativa formal).

Así, en Atenas, hacia el siglo VI a.C., la *polis* es el centro de difusión cultural, y ente educador por excelencia. Ella *enseña* a aprender conciencia cívica, sociabilidad, espíritu democrático, libertad filosófica, valores todos consubstanciales a la vida cotidiana. De esta forma, tales *aprendizajes* se realizan y son constatados por los demás ciudadanos e instituciones que les enmarcan. El proceso de aprendizaje por tanto continúa abierto en el tiempo.

Lo mismo acaece más tarde con Sócrates, en el siglo V a.C., quién afirma que lo decisivo en el hombre es la virtud, y el fin básico de la educación es la formación moral (Luzuriaga, 1956). Como medio pedagógico utiliza la ironía (punto de partida de sus diálogos, cuyo papel es hacer ver al interlocutor su propia ignorancia, y despertar su sed de saber) y la *mayéutica*, eje de su método, que hace aflorar ideas que están latentes en su alma por medio del diálogo.

Este proceso no tiene cierre; se realiza siempre, y, por tanto, no hay en la propuesta educativa un mecanismo sancionador de lo obrado.

Más tarde, Platón, sostiene, al igual que Sócrates, que el fin de la educación es moral y en ello juega un papel central el Estado, que encarna el bien común y la justicia, y tiene la tarea de conducir tales procesos. La *virtud* que tales procesos buscan formar se manifiesta permanentemente, en el transcurrir de la vida social.

Finalmente, Aristóteles, quien sostiene que la educación es un bien moral, y que es mediada por la búsqueda de la felicidad, entendida como la plenitud de la realización de lo humano en el hombre, tiene un sentido extendido y siempre perfectible. En esa dirección, afirmaba la existencia de

tres clases de disciplinas del conocimiento que permitían el logro de tales fines: las teóricas, cuya finalidad consiste en conocer; las prácticas, que incumben problemas de elección deliberada y tienden a modificar el curso de los hechos; y las productivas, que se ocupan del hacer.

Estos planteamientos de origen son recogidos por la Filosofía Educacional Perennialista, que en lo esencial sostiene que "la función del hombre como hombre es la misma en cada sociedad...la finalidad de la educación como sistema es la misma en cada época y en cada sociedad donde tales sistemas existen...es perfeccionar al hombre como ser humano" (Hutchins, 1953, p. 68). Los ideales educativos trascienden el espacio y el tiempo.

La pregunta que surge al observar con perspectiva el comienzo de la educación como proceso intencionado es, ¿en qué momento surge la necesidad de dejar constancia formal de lo aprendido, para verificar congruencias entre lo planeado y lo logrado?

De cierta forma la respuesta la entrega el profesor de la Universidad Complutense J.M. Alvarez (2001) al sostener que es el *positivismo*, para quien el conocimiento está constituido "básicamente por hechos, datos empíricos, entendidos como eventos externos y ajenos al sujeto" (p. 28).

La traducción pedagógica de tales conceptos está dada por la denominada Pedagogía por Objetivos. Esta forma de diseño curricular, elaborada por Tyler en 1949, busca establecer una forma de planeamiento de la escolaridad que plantee preliminarmente un conjunto de objetivos de ejecución, que *anticipen la conducta final del alumno*, y que definan y enmarquen la acción pedagógica. La teoría del aprendizaje que sustenta tal acción es el Conductismo, cuyos vértices lo integran el estímulo, la respuesta y el refuerzo. Gran importancia le es asignada al **control** externo de las fases de aprendizaje, las que mediante las denominadas *actividades de aprendizaje* regulan y orientan los aprendizajes esperados. Tras esta forma de organización del curriculum hay una orientación política, una visión del mundo. *Hay una manera de imponer significados a ser aprehendidos y asimilados por medio de la escolaridad.*

En esta dimensión, es posible hacer una reflexión acerca del papel que la comunidad educativa (padres y apoderados, sociedad civil), comunidad profesional (profesores, psicólogos, orientadores), comunidad estudiantil (estudiantes) tienen en el proceso de *selección cultural* de sistemas de conocimiento, habilidades cognitivas y valores a ser enseñados y aprendidos al interior de la escolaridad.

Ello porque tal actividad compromete aquello que va a ser la columna vertebral de los procesos de inducción a la adquisición de diversos códigos de lectura a las realidades naturales, físicas, sociales y culturales. El sistema

decodificador de las disciplinas del saber se adquiere esencialmente en la escolaridad. No obstante, el desciframiento de normas y pautas éticas y culturales se supone es adquirido en los procesos de socialización primaria, al interior de la familia.

Desde esta perspectiva, es necesario reflexionar en torno a las vinculaciones que se establecen entre ambos procesos de aprendizaje y que rol juegan las instituciones en este sentido. Dado que lo que se aprende, *se evalúa*, teniendo repercusiones en la vida adulta de las personas. En este plano, la escolaridad mediante la evaluación emite juicios decisivos en torno a cuáles son los canales por los que legítimamente puede transitar en función de la posibilidad de adquirir ciertas competencias, conocimientos y valores que le habilitan para ascender en la vida social y laboral.

Esta aproximación genera dilemas éticos, en el plano del impacto social y cultural de la escolaridad: o esta asume un papel que coadyuva a la conservación y la reproducción social (Bourdieu y Passeron 1970) o facilita la inserción crítica y la movilidad social (Freire, 1970).

Y allí entra en juego la dimensión ética de la evaluación. Nuestra mirada se dirige a los aspectos que esconden los procesos de clasificación, discriminación, eliminación, marginación. Entonces, ¿cuál es el sentido de la evaluación?, ¿es, como decía Aristóteles, "la realización de lo humano en el hombre", o ¿la *selección* de aquellos más aptos para acometer los oficios que demanda el mercado, instalado como piloto automático de la globalización?

Estas preguntas tendrían que nacer de la comunidad educativa, en sus dimensiones de sociedad civil, profesores, alumnos, padres y apoderados. Pero es muy posible que tales interrogantes necesiten ser extraídas mediante un proceso de *mayéutica social*, promovido por la sociedad civil directamente involucrada en tales fenómenos.

Esta conversación, intra e intergeneracional, puede contribuir a proveer criterios en torno a los procesos de selección de habilidades cognitivas, sistemas de saber y valores. Además puede generar un mayor enriquecimiento humano del curriculum al hacer ingresar al mismo un amplio abanico de espacios educativos donde tengan cabida aspiraciones, sentimientos, visiones de mundo, afectos, carencias, contacto con otros ámbitos de experiencias. Ampliar la oferta curricular más allá de lo puramente funcional al sistema. Dar un salto de lo **técnico** a lo propiamente humano, de lo pragmático a lo virtuoso.

La visión **ética** de la evaluación, nos hace levantar la mirada y realizar un examen crítico del quehacer profesional, en términos de captar elementos de nuestro actuar docente que reflejan modos de comprender y regular nuestra práctica.

Ello nos permite asumir nuestra tarea, desde el plano formativo, en términos de una actitud que busque dar sentido a la evaluación como camino para abordar el conocimiento de sí mismo, de la realidad en sus múltiples ámbitos, por una parte, y lo que J.M. Alvarez (op. Cit.) denomina "modos de razonar" (p. 37). En efecto, el autor sostiene que "aprender no es tanto ni tan sólo acumular contenidos de conocimiento sino *modos de razonar* con ellos hasta aprehenderlos, interiorizarlos e integrarlos en la estructura mental de quien aprende" (p. 37). En esto se juega la *evaluación*, en la dimensión de establecer modalidades de aprendizaje de contenidos, tamizados formativamente por los *modos de razonar*; a partir del diálogo –en sus múltiples matices– con las estructuras formales que conforman las disciplinas del saber, las competencias y los valores, en la dirección de la promoción de un desarrollo más pleno de la persona y la comunidad.

Esta raigambre moral de la educación la asume también Fullan (2002) quien sostiene que "este propósito moral es influir en la vida del alumno sea cual sea su origen, y contribuir a la creación de ciudadanos que puedan vivir y trabajar de forma productiva en sociedades cada vez más dinámicamente complejas" (pág. 16). En este mismo orden, y siguiendo la argumentación de Goodlad (citado en Fullan) este afirma que:

"la escuela es la única institución de nuestra nación que se encarga específicamente de la enculturación de los jóvenes en una democracia política... Las escuelas son las protagonistas principales del desarrollo de personas educadas que adquieren un concepto de la verdad, la belleza y la justicia, con el que poder juzgar sus propias virtudes e imperfecciones y las de la sociedad... Esta es una responsabilidad moral" (pág. 21).

La actitud previamente descrita conlleva un compromiso ético en el plano de la evaluación que contribuye a añadir valor a la acción educativa formal. Esta debe propender al logro de mayores grados de formación y humanización, como complemento substantivo a las necesarias informaciones (que recoge la evaluación) acerca de los progresos en la asimilación comprensiva y crítica que de los diversos currícula experimentan las personas insertas en los procesos de transmisión cultural intencionada al interior del Sistema Formal de Educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alvarez, J.M. 2001** *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Morata. Madrid, 128 pp.
- Bourdieu, P. & J. Passeron, 1970** *La reproduction.* Les Éditions de Minuit. Paris, 285 pp.
- Freire, P. 1970** *La educación como práctica de la libertad.* Icira. Santiago, 136 pp.
- Fullan, M. 2002** *Las fuerzas del cambio.* Akal. Madrid, 179 pp.
- Ornstein, A. & F. Hunkins, 1998** *Curriculum. Foundations, principles and issues.* Allyn and Bacon. Boston, 416 pp.
- Jaeger, W. 1962** *Paideia. Los ideales de la cultura griega.* México. Fondo de Cultura Económica, 151 pp.
- Luzuriaga, L. 1956** *Historia de la Educación y de la Pedagogía.* Losada, Buenos Aires, 288 pp.

REFLEXIONES EN TORNO A LA PERSPECTIVA CURRICULAR HOLÍSTICA*

REFLEXIONS UPON HOLISTIC CURRICULUM THEORY

Viola Soto Guzmán
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Especialista en Curriculum Educacional
Luis Bisquertt 2765. Ñuñoa.
Santiago de Chile
violasoto@entelchile.cl

Resumen: El texto se da a conocer desde la perspectiva holística del currículo, haciéndose presente que, la autora de este artículo, se adscribe a otro paradigma y, por tanto, el análisis se genera, con el afán de mantener una objetividad necesaria, sobre la base de tres ejes temáticos: la construcción del currículo, el enmarcamiento de la concepción de democracia empleado y, finalmente, desde el de la investigación que sustenta la obra publicada.

Palabras claves: paradigma, perspectiva curricular holística, comunidad educativa, democracia y participación.

Abstract: The text is centered in the holistic perspective of curriculum, taking in consideration that the author adheres to a different paradigm, therefore, the analysis emerges with the intention to maintain the necessary objectivity on the basis of three thematic axis: the construction of curriculum, the framing of the conception of democracy utilized, and finally, from the research that supports the work published.

Key words: paradigm holistic approach of curriculum, educational community, democracy and participation.

INTRODUCCIÓN

No es una tarea fácil la de adentrarse en un estudio tan complejo como éste, en que se interconectan tres líneas: un enfoque curricular humanista, con evidente influencia práctico- moralista (en el sentido aristotélico), que se va construyendo a través de todo el trabajo, con una base documental muy densa; una aproximación a la concepción de la democracia, que se entiende desde la libertad responsable y la participación, a objeto de delimitarla en relación a otras connotaciones diferentes del término; y la línea de la investigación misma, de corte cualitativo, que procura levantar categorías desde el pensamiento de los escolares en torno a la pregunta: *¿Qué hace la escuela y la comunidad educativa para contribuir a una democracia responsable?*

* Este trabajo corresponde a la presentación del libro "El discurso de los adolescentes escolares chilenos acerca de la participación. Participación: ¿interacción o acatamiento? Originado en el Proyecto de Investigación SOO-002/2 financiado por el D.I.D., Universidad de Chile. Autores: J. Romeo, M. Llaña y F. Fernández.

He trabajado desde hace mucho tiempo desde otras construcciones paradigmáticas y me ha costado desligarme de ellas para penetrar en este estudio desde su propio universo, con el respeto debido.

De acuerdo con lo expuesto, he decidido adentrarme en el trabajo, considerando cada una de las líneas interconectadas que en la investigación se observan:

- la construcción del currículum
- el enmarcamiento de la concepción de democracia empleado y
- la investigación llevada a cabo.

EL ENFOQUE CURRICULAR

El currículum es una construcción sociocultural que no tiene existencia fuera de la experiencia humana y que se expresa en determinadas circunstancias espacio temporales de modo contextualizado. Al decir de algunos teóricos (Grundy, 1994) las prácticas educativas –y el currículum entre ellas– no existen aparte de las acciones sobre las personas y sobre las formas en que interactúan; por tanto, estas prácticas deben concretarse en el mundo o desde las instituciones escolares. Así se concibe que las acciones curriculares tienen un trasfondo de creencias y de valores –o fundamentos– que explican sus características. A diferentes creencias y valores corresponderán, en consecuencia, praxis (relación de teoría-práctica) distintas, ya que –también– se configuran según paradigmas diferentes. Estos antecedentes justifican el carácter del enfoque curricular que sus autores reconocen como: humanista, holístico, comprensivo e integrador.

Esta disgresión dirigida a los que no son curriculistas, nos permite adentrarnos en la complejidad, seriedad y calidad de esta investigación, desde sus valiosos aportes a la construcción curricular para el trabajo docente institucional, de las comunidades educativas y de aula, y para la formación y perfeccionamiento de profesores.

El estudio demuestra ser consecuencia de un largo proceso seguido por una de las co-autoras en la construcción del enfoque de la disciplina del currículum, sirviendo de marco de referencia a la investigación in comento, desde una aproximación meta-teórica, que le ha implicado penetrar aportes de distintas corrientes, en su propuesta humanista y humanizadora.

En efecto, conocí los avances de la construcción del currículum holístico integrador centrado en la persona, desde el inicio de la década de los ochenta, cuando mi querida colega, Julia Romeo Cardone, empezaba su búsqueda, reflexionando acerca de este enfoque curricular. Incluso, recuerdo que ella planteó su posición en un artículo que publicamos, en CURRICULUM, Re-

vista para América Latina, desde el proyecto OEA – Universidad Simón Bolívar, Caracas, en 1982; y más tarde, en más de un BOLETÍN de los Encuentros de la Asociación Chilena de Curriculum Educacional. Entre ellos, ubico uno publicado, en Santiago, en 1985, ante perspectivas distintas que proponían la Profesora Marta Soto, Directora, entonces, del Centro de Perfeccionamiento (respecto de un curriculum, con énfasis en el individuo) y el discípulo directo de Carl Rogers, nuestro consocio y académico, Eric Troncoso (el curriculum centrado en la persona).

La relación entre la concepción curricular que Julia iba construyendo, con el enfoque curricular práctico centrado en el deber ser moral, se fortaleció en esta nueva etapa. En la misma dirección, se constituye de modo más complejo e integrador, el marco de referencia de la presente investigación, en que se nos presenta un intento de configuración "gestáltica" de un curriculum comprehensivo, en que se interconectan el desarrollo humano *intrapersonal*, *interpersonal* y *extrapersonal* con una comunidad educativa, en que la escuela está invisionada en una *relación intercomunitaria*, *intracomunitaria*, *transcomunitaria* y *extra comunitaria*; y donde, incluso, se plantea como "irresoluto" la interrogante acerca de "si la sociedad determina el tipo de escuela que se pretende ofrecer o, en su defecto, es la escuela la que genera la sociedad a la cual aspiramos" (Romeo y otros, 2002, p. 17). A mi modo de ver, el planteamiento revela el origen de este curriculum, fuertemente idealista, impregnado por la cosmovisión que lo define.

¡Cuánta falta hace este tipo de propuesta, en un ambiente en que domina lo racionotécnico, amarrado a la funcionalidad del cómo hacer!

En el constructo educacional y curricular que orienta la investigación, se aprecia una mirada global acerca del curriculum, la que abarca -marcadamente- su naturaleza, y subordinadamente, sus funciones. Esto no es común en algunos de los enfoque dominantes, como los que se configuran desde el paradigma racionotécnico o los propios del humanismo académico tradicional, en que se omite la **naturaleza**, y se avanza en propuestas curriculares centradas en las **funciones operatorias del cómo hacer**, que adquieren centralidad en la formación y en el quehacer técnico de los profesores, con evidente omisión del fin que subyace a los enfoques y los principios consecuentes con ese fin, sustancia de la cosmovisión, desde la cual se explican la selección del contenido y los criterios propuestos para la definición operatoria de las estrategias de acción, en la enseñanza y aprendizaje.

¡Los fines y principios de la selección se dejan tácitos en los currículos a cargo de *expertos* externos a la escolarización!

El énfasis dominante en el *curriculum holístico integrador*, desde cuyas creencias paradigmáticas se efectúa la investigación, está en cambio, en la

naturaleza de la relación entre la cosmovisión o imagen de hombre y sociedad que constituye el fin deseado, el contenido que se seleccione - transversalizado por los valores del deber ser moral que connotan al fin- y la enseñanza y aprendizaje de la persona, en el contexto socio-económico-político-ideológico de una sociedad *con voluntad de cambio*, que aspira a la democracia, acorde con esa búsqueda.

Las preguntas fundamentales del camino curricular que se diseña (op.cit., p.13) lo revelan:

- ¿Para qué (objetivos)?
- ¿Qué se pretende en relación a demandas sociales y demandas personales?
- ¿Quiénes inciden en la selección?
- ¿Qué contenidos?
- ¿A quienes educa la escuela?

Todas son preguntas que preceden al *cómo*, manifestado en la selección y organización de los procedimientos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.

Más aún, esta impregnación curricular dominante, en la naturaleza del hombre y la sociedad deseados, en que como dicen los autores "educar significa crear conciencia, favorecer la reflexión del sentido profundo de la existencia humana" (op.cit. p.19) y en que el aprendizaje "debe ser aprehendido holísticamente, en una interacción entre adquisición de conocimientos, desarrollo de pensamiento y compromiso socio afectivo cultural" (op.cit.p.21) consustancia toda la investigación.

En los ocho capítulos, se observa una permanente preocupación por detectar o fundamentar, desde el curriculum, los asuntos que se abordan, para explicar las reflexiones de los estudiantes acerca de la democracia. Toda la obra contiene permanente referencia al pensamiento de diversos expertos, en apoyo a la posición curricular que se construye a través de todo el libro, desde el capítulo *Por empezar...* hasta el de las *Reflexiones Finales*. A vía de ejemplo de lo que sostengo, en el capítulo V, se señala: "Una multiplicidad de lecturas acerca de la cosmovisión sostenida", en que se procura expresar la cosmovisión sostenida, desde el discurso de los estudiantes. Se incorporan aportes a la concepción curricular que se va construyendo a través del estudio, vinculados con las categorizaciones de necesidades humanas de A. Maslow y con la adaptación de las categorías de M. Max-Neef sobre las necesidades humanas fundamentales, organizándose -de este modo- algunos de los hallazgos encontrados en la investigación.

Por lo tanto, el marco de referencia filosófico-antropológico, psicológico, y socio-cultural desde el cual trabajan los investigadores, está presente en toda la obra. Incluso, desde mi perspectiva, subvalorando las funciones

operatorias del curriculum, en las que -según esta posición- pueden emplearse *herramientas diversas*, sin menoscabo de que pertenezcan a otros enfoques, ya que al ser incorporados, desde la esencia humanista de esta propuesta, por profesores *mediadores o facilitadores*, servirán -pertinente- a sus fines y consecuentes principios de selección cultural y teorías de aprendizajes.

Los autores preconizan ofrecer oportunidades de cambio al interior de las unidades educativas, seleccionando *herramientas curriculares diferentes* para el desarrollo de las personas y estilos de participación. Obsérvese, por ejemplo, el empleo del análisis FODA, propio del paradigma racionotécnico, el que ha sido utilizado dentro de los términos de este trabajo.

Consecuentemente, lo que subyace en la investigación es:

¿Qué contenidos y qué acciones permitirán alcanzar el desarrollo integral de la persona, en la escuela y la comunidad educativa, para que se exprese en la práctica de una "democracia responsable", sustentada en "la libertad, la participación y la solidaridad", como categorías expresivas de la naturaleza de esa concepción de democracia?

Se implica que esa educación asume en la interconexión de la educación escolar formal, con la comunitaria y el mundo, el desarrollo integral de la persona en su intra e intercomunicación con otros, con la cultura y los procesos de socialización e individualización, para incorporarse a la construcción de consenso y pluralismo.

El eje transversal de las funciones operatorias de esta cosmovisión, propia de la naturaleza de este curriculum, estaría constituido por los valores de una convivencia, regida por "la verdad, la justicia y la paz", todos consignados en las políticas educacionales chilenas, dentro de los límites de la democracia que se connota.

Tanto en los capítulos IV, *Discursos de adolescentes y sus cosmovisión valórica*, y V, *Una multiplicidad de lecturas acerca de la cosmovisión sostenida*, como en los capítulos VI, *Hacia la participación curricular* y VII, *Una respuesta curricular desde lo cotidiano*, se observa -claramente- una vez más, la marcada orientación y preocupación del estudio por lo referente a la naturaleza del curriculum.

Uno de los grandes desafíos que plantea este currículo es el de dar contenido, o transformar en contenido pedagógico y educativo, a las dimensiones valóricas de transversalidad que informan la propuesta curricular expresada en las políticas públicas; sobre todo, si se toma en cuenta el fuerte énfasis en los saberes disciplinarios marcado por el curriculum fragmentado que existe en el país.

Todo lo expuesto, y lo omitido en relación al curriculum en este trabajo (Romeo, 2001), refuerza mi convicción acerca de que la concepción curricular que impregna y orienta la investigación podría constituir, por sí misma, una publicación aparte a la que se hace referencia, ocupando, en este caso, un espacio más reducido en el marco introductorio de la investigación. A mi juicio, esto daría más relieve a los resultados de la investigación misma, aportando mayor discernimiento para la discusión pública, que no siempre considera las diferencias paradigmáticas de los discursos y prácticas referentes a la Reforma Educacional

LA VISIÓN DE DEMOCRACIA

Pese al tipo de investigación empírica, *social comprensiva*, que los autores adoptan, levantan una suerte de operacionalización del término democracia, en función del concepto *democracia responsable* y los tres constructos con que la denotan para efectos del análisis realizado, en una secuencia temporal de tres etapas: *libertad, participación y solidaridad*. Esto se explica -seguramente- por los múltiples referentes teóricos a que se puede remitir la democracia.

En este momento, se analiza la segunda etapa de la investigación, centrada -como ya se ha establecido- en la participación, entendiéndose por tal *una acción humana enmarcada en procesos de comunicación interactivos que se orienta a la toma de decisiones dentro de un contexto organizado, sobre la base de propósitos socialmente compartidos*. Se acota, también, que *si se afianzara la participación en la sociedad democrática, se legitimaran relaciones diversas, la persona podría asumir distintos roles y niveles de interacción* (op. cit. supra, p. 15), provocándose, siguiendo el pensamiento de Chantal Mouffe (2001), *el respetar los derechos democráticos, puesto que estos aún siendo del individuo, solo pueden ser ejercidos colectivamente, suponiendo, entonces, también, derechos equivalentes para todos*. En conclusión, se concibe una participación con respeto a los derechos humanos y con compromiso con los deberes, en un proceso dinámico de perfectibilidad de conocimiento y de prácticas democráticas.

Por otra parte, se señala de acuerdo al pensamiento de Santos Guerra (2001) que *la democracia apunta a pluralismo: diversidad; libertad: autonomía; justicia: equidad; respeto: convivencia sustentada en la aceptación de la diversidad; tolerancia: reconocimiento de la diversidad sin anulamiento; valentía cívica: dar a conocer las propias ideas, aun en el contexto de las discrepancias; solidaridad: apoyo sin discriminación de subcultura alguna, respetando los fines que sostienen la necesidad de ayuda; racionalidad comunicativa: procedimiento en pos del interés común*. (op. cit. p. 20),

En la investigación se destaca la búsqueda de consenso y el pluralismo.

Desde esta perspectiva de democracia, en el Capítulo II *Una introducción: La Educación de la democracia y la democracia de la educación*, los autores hacen una crítica de la escuela, donde -según ellos- no se cumplen los rasgos declarados en el discurso que la define:

- El discurso público sobre la educación, sustentado en la equidad.
- El discurso público sobre educación, sustentado en la participación.
- El discurso público sobre educación, sustentado en la universalización de postulados, donde se hace referencia específica a la *no neutralidad de una escuela adscrita a ideologías dominantes en los grupos de poder...; sin atención al pluralismo y a la diversidad*.
 - El discurso público sobre educación, sustentado en la capacidad de reflexión, ya que se reproducen ideas de macro-culturas.
 - El discurso público sobre educación, sustentado en el desarrollo valórico de la libertad, la solidaridad y la paz, que -a juicio de los autores- no puede practicarse en la uniformidad, sin respeto a las diferenciaciones.
 - El discurso público sobre educación, sustentado en el fomento a la autonomía, que no se puede desarrollar si la tendencia es a la reproducción.

Todo esto, se señala, atenta contra la práctica de la libertad responsable y las significaciones que se van incorporando en una red de interacciones multiculturales.

Desde esta crítica, se avanza a enfatizar la naturaleza del curriculum propugnado, como de vuelta a reasumir su condición de medio de transmisión y de generatividad de una cultura para la participación responsable, enfatizándose que hay que hacer de la democracia *una educación moral*, con incorporación de una capacidad transformadora de los valores sociales y de los culturales.

El concepto de *participación* en que se funda el estudio remite a dos dimensiones: *interacción y acatamiento*, que se relevan desde el título, y a las que se agregan en el transcurso de la investigación *marginación y anulación*, para constituirse -entre otros aspectos- en un modelo de análisis FODA.

Se insiste en que el desarrollo de una participación responsable es la categoría fundamental de análisis de la investigación, entendida como: *una acción humana enmarcada en procesos de comunicación interactivos, que se orienta a la toma de decisiones dentro de un contexto organizado, sobre la base de propósitos socialmente compartidos* (op. cit. supra, p. 24). La participación responsable se vincula, además, con el tópico de la ciudadanía que es una cualidad de la democracia (op. cit. supra, p. 23).

Se plantean reflexiones de especialistas sobre la socialización cultural, para la democracia, desde la participación como *atributo de la vida social*,

estableciéndose el diseño de dos ejes fuerzas como configurantes de la concepción de democracia: LIBERTAD - NO LIBERTAD, y PARTICIPACIÓN - NO- PARTICIPACIÓN

LA INVESTIGACIÓN

El campo objetual de estudio se aborda desde la óptica de una investigación social comprensiva, apuesta metodológica que resulta pertinente para la naturaleza del objeto, como también para la pregunta que guía la investigación.

Desde los marcos de referencia reseñados, que se van configurando a través de la investigación, se asume la metodología etnográfica, cualitativa, en que se enmarca el trabajo de acuerdo a un paradigma *comprensivo-interpretativo*. Por lo tanto, se busca detectar categorías para configurar la cosmovisión de los adolescentes escolares, a partir de sus discursos orales, sobre la base de grupos de discusión formado por alumnos y alumnas de alrededor de 18 años de 3° medio, humanístico-científico, de colegios particulares pagados y de colegios municipalizados.

Se constituyen 18 equipos de diferentes niveles socioeconómicos, bajo, medio bajo, alto y medio alto, en que participan 150 adolescentes, moderados por profesionales previamente capacitados. Se explica como se contempló la consistencia de las interpretaciones de los discursos, la confirmabilidad, la credibilidad y la transferencia.

Se interpretan los discursos recogidos para develar la percepción que los jóvenes tienen de la participación como sujetos sociales, a través del análisis de sentido que otorgan a su contexto: ámbitos de familia, pares y escuela.

Se sostiene que los discursos de los adolescentes están enmarcados por el hábitus, siguiendo la definición de Pierre Bourdieu (1977), y apreciada al interior de los grupos de diferentes estratos económicos y situación histórica y social específica.

Desde los discursos se levantan 4 categorías: interacción, acatamiento, marginación y anulamiento -como ya se adelantó. Se penetra la **interacción** como espacio de libertad donde se manifiesta una participación dinámica reflexiva entre las acciones que se desenvuelven en él. Se penetra el **acatamiento** -espacio de libertad- donde se manifiesta obediencia o aceptación acrítica de normas. Se aborda la **marginación** -espacio de libertad que los actores potenciales no utilizan- desvinculándose de la interacción; y el **anulamiento** espacio de no libertad y no participación. Al examinar los testimonios pertinentes se detecta que domina el acatamiento y la marginación; luego, el anulamiento y, por último, la interacción.

Se van planteando conclusiones manifestadas por los mismos jóvenes, en general vinculadas con escasa participación, mayor en la escuela que en la familia. Se observa que los espacios de participación son escasos. En el nivel socioeconómico bajo y medio bajo se observa que la participación, en la escuela, se reduce a determinados eventos sociales, recreativos o deportivos, que la representatividad de los alumnos es muy escasa y que sólo son elegidos los de altas calificaciones; no apoyándose la autonomía, sino la vigilancia de normas. Se observa participación dominante en tareas escolares individuales, dominando el curriculum explícito. Fuera del establecimiento, los espacios de participación, también, son escasos. No corresponden a grupos organizados; se destaca las situaciones de solidaridad social, no se asumen las participaciones en las protestas de la mayoría. En el hogar, no hay claridad de comportamiento de los padres al respecto. Se colabora en quehaceres domésticos y las conversaciones son más de preguntas que de respuestas. En la escuela, las exageradas situaciones de obligatoriedad, producen anomia o violencia. Los contenidos del curriculum son fundamentalmente conocimientos específicos; la relación participación vinculada con la reforma educacional se siente como expresada en formas metodológicas de trabajo de grupo, sin que se entienda su sentido. La selección de cultura escolar tiende a la reproducción.

Se observa que la escuela, la familia y la sociedad extraescolar son espacios de *débil interacción, escasa confianza* en la autonomía juvenil; *presencia de acatamiento*, a nivel de apariencia y comportamiento declarado; *no compromiso; requerimiento de actitudes de sometimiento; nudos tensionales* que alteran el equilibrio de las relaciones. Todo ello explica la resistencia de los jóvenes, los comportamientos violentos y la falta de presencia de su capacidad de comprensión. Además, los investigadores abundan en presentar reflexiones acerca de lo que debería ser la relación de acuerdo al pensamiento de distintos expertos.

A nivel extraescolar no hay participación política; se siente sin sentido social; tampoco, en el seno parental, ésta se observa. No hay confianza en la autonomía de los jóvenes, no se comparten puntos de vista, pero se observa participación en la solución de situaciones deficitarias. La escuela aparece más sancionadora que la familia, con más limitaciones impuestas.

En cuanto a la cosmovisión recogida en los estudiantes en relación a significados atribuidos por ellos mismos, en relación a libertad, participación, y solidaridad, los autores expresan en un diagrama la cosmovisión correspondiente (op. cit. supra p.40).

Se aprecian tensiones actitudinales estimadas por el deber ser como no deseables: actitudes de competencia externa, cuantificación, utilidad, apariencia, superficialidad, provisionalidad, intuición tincada y posesividad. Se aprecia una débil cohesión familiar. Se estima que se está en presencia en

una cosmovisión centrada en el individualismo, tanto en la familia como en la escuela.

El grupo de adolescente medio y medio alto sobrevaloriza el sentido de apropiación, apariencia y éxito e, incluso, utiliza el conocimiento como poder. Manifiesta esfuerzo por mantener influencia y privilegios e instrumentación de la tecnología a su servicio. Estos adolescentes quieren liberar ataduras y ser protagonistas. Tienen un concepto implícito de proteccionismo y de relación afectiva con sus pares.

Se comparan las respuestas de los adolescentes de nivel altos y medio alto con aquéllas de nivel bajo y medio bajo, en relación al afecto, entendimiento, protección, ocio e identidad.

Asimismo se trata de penetrar la cultura juvenil en el contexto de la globalización y en el debilitamiento de las instituciones tradicionales –escuela, iglesia y familia-, con las incertidumbres que ello conlleva. En este contexto, se toma en cuenta los cambios de roles de la mujer, incentivados por su incorporación al mundo laboral. Se plantea el debilitamiento de los espacios tradicionales de socialización y la influencia de los medios de comunicación de masa, en la socialización de las pautas culturales, a pesar de la diferencias de capital económico y social. Se detectan, también, diferentes tipos de familia.

Los investigadores se plantean los ejes temáticos de los discursos juveniles a partir de la realidad cotidiana que les toca vivir, incorporando su sentido y su significado. Manifiestan que los sujetos del estudio interpretan su situación en la familia, en la escuela y en la sociedad, desde sus propios cursos de acción, valorando ventajas y desventajas, y expresando acción participativa o automarginación. Destacan una postura crítica frente a la participación ciudadana, como desacuerdo hacia el mundo adulto normado.

Se estudian los discursos en una relación dialéctica entre cuatro dimensiones: realidad macro objetiva, realidad micro objetiva; plano objetivo y plano subjetivo, desde la participación y la marginación (op. cit. p.67).

Así -en relación al ser, tener, hacer y estar- se penetran los discursos de los jóvenes de nivel socioeconómico alto y medio alto, bajo y medio bajo.

En las **Reflexiones Finales**, los autores destacan lo siguiente:

Desde las características de la *cultura materialista, pragmática y relativista* de la que formamos parte, y que se expresa en los discursos de los adolescentes, hasta las connotaciones identificadas en relación a la familia, la escuela y otras instituciones, se aprecia el marco débil y confuso en que ellos viven: una alternancia entre las antiguas normas, autoritarismo y la *completa*

permissividad. A esto se une inseguridad, desconfianza, decepción y desencanto relacionados con la calidad de vida y con las igualdades sociales que no han sido satisfechas por los avances científicos y tecnológicos, cuyos logros conllevan -frecuentemente- aspectos negativos, por su mal uso como arma de poder, de dominio, sobre otros.

En síntesis: todo lo anterior *no asegura que los avances hayan convertido a los jóvenes en sujetos, en más hombres /.../ ni que la razón produzca más racionalidad*. Impacta, en el discurso de los jóvenes, que demuestren desorientación. *Escepticismo, desencanto y pérdida de sentido /.../. Las instituciones, especialmente la escuela, han quedado sin soporte /.../. y los jóvenes han perdido a los adultos como referentes*.

Los adultos tienen que tomar conciencia de la sociedad en crisis en que vive la juventud, como así -también- la influencia de los medios de comunicación y de todos los organismos de la sociedad. Para los jóvenes, todo es relativo y la búsqueda de satisfacción es inmediata.

Los autores hacen examen de la vida cotidiana de los jóvenes a través de las declaraciones recogidas. Los sectores medios y altos conforman una matriz de significaciones que se concentra en expectativas futuras, en exposiciones relevantes. En los sectores bajos, la matriz se articula en torno a expectativas inciertas; todos tienen resistencia frente al autoritarismo. La escuela, para ellos, tiene un valor pragmático y no relevante. El currículum requiere, entonces, de transformación.

Todo el conjunto de elementos encontrados mueve a los autores a plantearse, desde una lógica abductiva, algunas hipótesis, dirigidas a la configuración de las acciones para el desarrollo de la democracia en la escuela: proyectos educativos consensuados, tanto a nivel de selección como de organización, en que se compartan significados y proyecciones de cambio, que impliquen interacciones en las decisiones; concordancia entre el proyecto curricular y la gestión, con participación comunitaria; y perfeccionamiento docente, en torno a un diagnóstico de las condiciones que debe asumir un profesor como agente de participación.

ALGUNAS REFLEXIONES PERSONALES

Un intento como el del currículum a que adhiere este trabajo, para aproximarse a la práctica de los ejes transversales, en la temática del ejercicio de la democracia participativa, es de indudable valor, por cuanto instala -al interior de la comunidad científica- la reflexión y la construcción de propuestas de acción que permiten ir diversificando miradas, apuestas y propuestas sobre el tema. Esta investigación abre muchas posibilidades al respecto

No quisiera dejar pasar esta oportunidad para aportar, desde mi propia visión y experiencia reflexivo-crítica, algunas preguntas que me suscita este interesante trabajo, las que podrían ser recogidas en investigaciones futuras respecto a la construcción de la democracia a que todos aspiramos. Surgen por lo demás, de otros estudios, en que se constatan los efectos del autoritarismo en la educación escolar y comunitaria. A modo de ejemplos, los del CIDE (1998), a partir de la tesis acerca de la democracia de Basil Bernstein (1998); los de José Joaquín Bruner (2000), acerca del impacto del periodo autoritario en nuestra sociedad y nuestra educación; el de Gabriela López, Jenny Assaely Elisa Neumann acerca de la cultura del escuela (1991).

Las preguntas que emergen, en consecuencia, son:

- ¿Cuál sería la constelación de representaciones y significaciones, respecto de la participación de los jóvenes, si éstos se hubieran desplegado -discursivamente- sin referencias a la *democracia responsable*, y sin estimar como categorías teóricas, la interacción y el acatamiento, u otras?
- ¿De qué modo, los cambios experimentados, en los patrones de la ciudadanía, por los chilenos, durante los últimos decenios, han afectado la formación de los jóvenes, reconociendo a éstos como hijos de una generación limitada en el ejercicio democrático?

La investigación realizada genera también la curiosidad de plantearse:

- ¿Qué hubiera pasado con el contenido interpretativo y propositivo a que se arriba, si se hubiese incorporado el impacto del contexto espacio temporal nacional, dado que toda persona es contexto-dependiente y su transformación en sujeto implica desocialización y resocialización, al decir de sociólogos como Alain Touraine (1997).

No cabe duda de que este trabajo aporta significativamente al proceso de desarrollo de la investigación educacional del país, y a la toma de decisiones en la dinámica del proceso de reforma que se plantea en todos los niveles del sistema educacional. Por lo tanto, debería ser difundido y comparado con otras investigaciones levantadas sobre el tema, desde paradigmas diferentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernstein, B. 1998** Observaciones en torno a Educación y Democracia. En: *Democracia y Participación*. Editorial Melquiades, Santiago de Chile.
- Bruner, J.J. 2000** El impacto de la cultura autoritaria. En: *Cuadernos Políticos*. México.
- Bordieu, P. 1977** *La Reproducción*. Laia. Barcelona,
- Grundy, S. 1994** *Producto o praxis del curriculum*. Editorial Morata. Madrid.
- López, G. 1991** *La cultura escolar ¿responsable del fracaso?* PIIE. Santiago de Chile.
- MINEDUC 1992** *Políticas Educativas*. Santiago de Chile.
- Mouffe, CH. 2001** La democracia radical ¿moderna o postmoderna? En: *Biblioteca de Ideas*, Instituto Internacional de Gobernabilidad.
- Romeo, J. 2001** Los objetivos fundamentales transversales en busca de un currículo holístico, En: *Estudios Pedagógicos 27*. Universidad Austral, Valdivia: pp. 109 - 120.
- Romeo, J., Llaña, M., Fernández, F. y Colaboradores 2002** *El discurso de los adolescentes escolares chilenos acerca de la participación. Participación ¿interacción o acatamiento?* D.I.D. Universidad de Chile, 92 pp.
- Santos Guerra, M.A. 2001** *Una tarea contradictoria. Educar para los valores, preparar para la vida*. Editorial Magisterio del Río, Buenos Aires.
- Touraine, A. 1997** *¿Podremos vivir juntos?* F.C.E., Buenos Aires.

EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y PARTICIPACIÓN

EDUCATION, DEMOCRACY AND PARTICIPATION

Marino Pizarro Pizarro
Especialista en Currículo
Universidad de Chile
Cap. Ignacio Carrera Pinto 1045-Nuñoa -Santiago
dptoeduc@uchile.cl

Resumen: La democracia es un ideal; un ideal de cómo debe ser la vida en sociedad. Un ideal, no tanto en el sentido de que sea irrealizable, sino porque es un conjunto de valores relacionados con el modo de convivir entre los hombres. Constituye nuestro supremo ideal de sociedad.

La esencia de la democracia es la igualdad y la participación. Sobre la base de este aserto, podría definirse la democracia como el conjunto de condiciones y relaciones sociales que hacen posible la igualdad y la participación. De allí la necesidad, para una educación democrática, de ser una preparación para el ejercicio real de ella.

La enseñanza de la democracia debe proporcionar, a los ciudadanos, bases sólidas de conocimiento, ayudándoles a mantener intacto su libre albedrío y a preservar la autenticidad de sus elecciones.

En síntesis, el hombre que nuestra educación tiene que formar es el hombre del desarrollo humanizado, inserto en una sociedad de cambios, que involucra -necesariamente- la cultura de la democracia.

Palabras claves: educación, democracia, participación, valor, sociedad y cultura

Abstract: Democracy is an ideal of how life in society should be. Ideal, not in the sense of an unachieved aspiration, but as a core of social values related to the way of life in common among human beings. It constitutes our supreme ideal of society.

Equality and participation are the essentials of democracy. On this basis democracy can be defined as social conditions and relations that make equality and participation be possible. Real practice of democracy requires a democratic education as a way of preparation for it.

Teaching democracy should afford solid basis of knowledge to citizens helping them to maintain freedom and self-government and to preserve the authenticity of their elections, as a whole.

In summary, our education should form men and women with humanized development in a context of a society of changes, which implies necessarily the culture of democracy.

Key words: education, democracy, participation, value society.

INTRODUCCIÓN

La educación chilena, ha puesto siempre una luz y una esperanza en el acontecer cotidiano y en porque se propone exaltar y educar al alumno sobre la base de los más altos valores.

Más fácil es saber lo que no es democracia que saber lo que es, aunque puede reconocérsela. Siempre ha sido menos difícil que los hombres se pongan de acuerdo en el plano de la acción, de lo que hay que hacer y de cómo hay que hacerlo, que en el plano de la teoría o de los conceptos.

Si el problema es complejo -como sabemos- es porque se trata de algo vital para nuestra sociedad y nuestra cultura. Es algo que afecta al hombre en general, a su existencia, a su devenir, a su personal historia y a su posición en la escala de relación con los otros hombres.

Sabemos que la democracia es un ideal, un ideal de cómo debe ser la vida en sociedad. Pero un ideal no tanto en el sentido de que sea irrealizable o inalcanzable -que es cierto en parte- sino porque es un conjunto de valores relacionados con el modo de convivir entre los hombres y de nuestra conducta en sociedad. Es la máxima conjunción de valores sociales de nuestra cultura, nuestro supremo ideal social.

Como todo valor, no es fijo, ni absoluto. Sólo su nombre permanece, desde los griegos, que lo inventaron, hasta ahora. Sus contenidos concretos cambian muy rápidamente. De ahí las confusiones.

DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN

La esencia de la democracia es la igualdad y la participación sobre la base de este aserto podría definirse la democracia como el conjunto de condiciones y relaciones sociales que hacen posible la igualdad y la participación. Pero no podemos olvidar que el objeto concreto de la igualdad y la participación, el aspecto de lo humano en el cual los hombres luchan por ser iguales y participar, cambia constantemente, ha cambiado y sigue cambiando ante nuestros ojos. Así ocurre en el esplendor de Grecia, en el Cristianismo, en la Edad Media, en el Renacimiento, en el siglo XIX, en el siglo XX y en nuestro siglo XXI. Cambia, pues, el contenido concreto del ideal. Y sé que es injusto afirmar que el ideal sea absolutamente irrealizable. Ha habido un progreso en el conjunto de condiciones y relaciones sociales que hacen posible la igualdad y la participación. Ha habido un progreso de la democracia, y en nuestra mano está que continúe, si creemos que la democracia acrecienta y enriquece la condición del ser humano.

La igualdad y la participación no significan, empero, al ser esencias de la democracia, desconocer las diferencias individuales. Significa acentuar todo lo que hace a los hombres semejantes. Significa acentuar la dignidad del hombre, hacer posible el pleno ejercicio de su libertad, esto es, que cada individuo sea un agente libre de decidir su conducta y de contribuir a formular los fines de la acción del grupo y de la sociedad a que pertenece. La

igualdad y la participación son, por lo tanto, condiciones indispensables de la expresión de la personalidad y de las diferencias individuales.

De este modo entendida, la democracia se opone a toda forma de tiranía o dictadura. Porque en la dictadura, cualquiera que sea la excelcitud de los fines que se pretende conseguir, ocurre, en el hecho, que un grupo reducido y cerrado se erige en árbitro de los fines y medios de la acción social y toma decisiones en lugar de los miembros del grupo, presumiendo que sabe mejor que ellos lo que les conviene, sin otra norma que la arbitrariedad de unas pocas personas.

La democracia se opone inconciliablemente, pues, a toda forma de aristocracia, de plutocracia y de demagogia.

Así entendida, la democracia supone la participación directa en la formulación de los fines de la acción del grupo, o indirecta por medio de representantes libremente elegidos, sometidos a control y crítica, y esencialmente revocables. Supone la aceptación de las decisiones de la mayoría y el respeto de la opinión discrepante de las minorías, es decir, la respetuosa tolerancia de toda oposición que se ajusta a las normas y respeta las reglas del juego de la democracia. Supone, además, la crítica y la vigilancia constantes y la capacitación efectiva de todos los miembros del grupo, mediante una educación democrática adecuada, para ejercer dicha crítica y dicha vigilancia en forma constructiva, con eficacia y valentía.

De ahí la necesidad, para la educación democrática, de ser una preparación para el ejercicio real de la democracia. La enseñanza de la democracia no puede separarse de la práctica política. Debe, al mismo tiempo, proporcionar a los ciudadanos bases sólidas de conocimiento en materias socioeconómicas y desarrollar su capacidad de juicio. Incitarles a participar de manera activa en la vida pública, social, sindical y cultural, ayudándoles a mantener intacto su libre albedrío y a preservar la autenticidad de sus elecciones. Enseñarles a defenderse contra las propagandas abusivas y los mensajes tentadores de las comunicaciones de masas y contra los riesgos de la alienación.

Por otra parte, la democracia se funda, mejor que ningún otro de los demás sistemas de convivencia social, en la naturaleza psicológica y social del hombre. En el aspecto psicológico, es fácil mostrar cómo la democracia es la condición social más favorable para la expresión de la personalidad y de las diferencias individuales. En el aspecto social baste recordar que toda sociedad está compuesta de innumerables grupos, asociaciones e instituciones diversas que engendran actitudes y opiniones distintas en los individuos que a ellas pertenecen, y que cada individuo, en el curso de su vida, pertenece a muchos de esos diversos grupos que contribuyen a formar y moldear su personalidad, misión cardinal de la educación. Es decir, que la sociedad

es plural por su naturaleza misma, y que toda concepción totalitaria del Estado tiende a ignorar este hecho sociológico fundamental que no ignora la democracia. Las consecuencias de este error se revelan especialmente en el tipo de control social que caracteriza a la sociedad totalitaria. El Estado totalitario es necesariamente un Estado policial y un control social predominantemente represivo es incompatible con la democracia.

El terreno en el cual se plantea, en el último tiempo, la lucha por la igualdad y la participación, es el terreno de la economía como fundamental para el mejor logro de lo social y político. Ante este hecho, la responsabilidad de la educación democrática solamente se amplía. Pero en el fondo, sigue siendo la misma: capacitar a cada individuo para la más plena expresión de su personalidad y de su libertad y para la participación más eficaz en las decisiones de su grupo. En una palabra, es ayudar a dar el paso que corresponde a nuestro tiempo en el sentido de defender y enriquecer la dignidad del hombre.

Tal vez convenga intercalar y precisar aquí que toda idea, toda cualidad, toda condición, toda actitud, existen en potencia, antes de que se la haya definido. La definición de un estado de razón es posterior a su existencia; la definición es obra de la educación y la cultura. Por eso precisa dejar bien asentado que la democracia existe antes de que un filósofo como Aristóteles o un jurista como Licurgo, la hayan reducido a expresiones verbales o prácticas. En tal sentido, puede asegurarse, por ejemplo, que el campesino es demócrata. La ciencia nos ha venido a enseñar que los pueblos pastores, cuya vida primitiva es trashumante, como en mi viejo y querido Montepatria, viven dentro de un concepto igualitario y participativo.

Como resultado de todo esto, no es hipotético decir que la democracia se realiza de modo inconsciente o de modo consciente. La democracia inconsciente es esa forma de vida que reside en la índole de un grupo humano. Ese grupo la practica, sin saber definirla; la vive, simplemente. Consciente es la democracia cuando los pueblos, llegados a cierto grado de educación y de cultura, aprenden la definición de ella, saben cómo ejercerla y sostenerla y conocen las ventajas de ella sobre otros sistemas de gobierno. En ese aprendizaje entran a ser factores primordiales las luchas sociales y económicas los períodos de servidumbre política y la educación. Esa educación viene, más que de todo, de las plumas y labios de los doctrinarios, de los pioneros, de los maestros, de los guías del pensamiento colectivo. Es deber de ellos ante todo, dar a los pueblos una idea exacta, y honrada de los principios, aunque después tengan que atacarlos; pero en esta forma, el pueblo sabe ciertamente qué se ataca y puede colegir qué es mejor.

El porvenir de nuestras sociedades es, pues, reiterado lo dicho, la democracia, el desarrollo, el cambio. El hombre que nuestra educación tiene que formar es el hombre de la democracia, del desarrollo humanizado y del

cambio. El hombre en la lucha incesante por la dignidad y alcurnia del propio hombre. Y la educación, pues, tiene el rol capital que cumplir.

La educación, que como propósito deliberado promueve la realización plena de las potencialidades del hombre y la mujer, se basa en los mismos principios de la democracia y asegura su vigencia y continuidad en lo personal y en lo social. En su doble sentido, como estilo de vida y como sistema de organización, la democracia constituye una estructura dinámica y progresiva que se renueva constantemente gracias al poder de la educación. Por eso, ésta defiende los principios de universalidad, obligatoriedad, laicidad, unidad, gratuidad, socialización y trabajo y tiende a la formación de hombres y mujeres libres, de espíritu abierto, solidarios, capaces de ligarse a los deberes que impone la convivencia social y de trabajar por los más fundamentales valores humanos.

Sabemos que la nueva dimensión del mundo plantea al ciudadano actual la ingrata tarea de su real participación en él. La mente humana ha dado un salto que permite al hombre y a la mujer identificarse con fenómenos ajenos a la visión tradicional del cosmos y participar en ellos no ya como espectadores del drama sino como sus verdaderos actores. Pero hay una salvaguardia, la única: la educación. Educación que es comunicación de valores. Educación para que el hombre y la mujer puedan pensar, reflexionar, dialogar, participar y comunicarse de verdad.

Es evidente que este mundo nuestro está ansioso de retos y esperanzas. Y la educación y el humanismo serán, en este mundo de desafíos, el mejor ejemplo de su alianza, porque a esa plenitud marchamos. Abiertos todos a una cultura en la que queremos se identifiquen, en una única voluntad del compromiso con la verdad, con los altos valores y los conceptos éticos.

Y en estos momentos definitorios, de la esperanza de un despertar educativo, la tarea de hacer del individuo que se educa un ser social, exige de la escuela amplia información acerca de las normas y valores que dan forma a la sociedad de su tiempo. Reconocemos hoy que el profesor moderno no actúa exclusivamente sobre el alumno, dentro del aula y en contenido restringido de lo específico que enseña. Alumno y escuela viven dentro de una sociedad y la sociedad toda es concebida por él como un sistema de estímulos educativos y como una energía que permanentemente es canalizada y formada por la educación.

¡Se educa a los alumnos para la vida social, pero se educa también a la sociedad para que esté siempre abierta a la tarea de educar!

LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y DEL RIESGO

THE EDUCATION IN A SOCIETY OF KNOWLEDGE AND RISK

*Elia Mella Garay
Universidad de Magallanes
Especialista en Evaluación
Av. Bulnes 01855
elia.mella@umag.cl*

Resumen: Los desafíos que la sociedad actual le plantea a la educación se consideran desde la perspectiva de la construcción del conocimiento y de una sociedad democrática, proponiendo el desarrollo de competencias profesionales, que posibiliten que las personas, en el contexto de la sociedad del conocimiento y del riesgo, sean capaces de posicionarse e integrarse en ella, aportando reflexiva y críticamente, a la construcción y desarrollo del ser humano como individuo y al de la sociedad en su conjunto.

Palabras claves: Educación- sociedad del conocimiento- interacción dialógica- sociedad del riesgo-competencias.

Abstract: The Challenge that society is facing nowadays is analyzed from two perspectives: from the construction of knowledge and from the point of view of a democratic society. It is proposed the development of fundamental competences that allow people to be personally and professionally competent in a society of knowledge and risk. People able to take up the challenge contributing reflexively and critically to its construction and development.

Key Words: Education, knowledge society, dialogist interaction, risk society, competence.

INTRODUCCIÓN

El individuo y la sociedad viven un continuo proceso de interacción que los dinamiza y compromete.

¿Cómo deberían relacionarse las personas con lo que les propone el medio? Para intentar dar alguna respuesta a esta pregunta, es menester revisar la significación que le cabe a la educación en esa relación.

La formación de los futuros ciudadanos que se realiza en forma continua y conjunta entre los distintos agentes educativos desde que el sujeto ingresa a la vida, pone un acento especial en la educación formal a la que le cabe la responsabilidad de brindar numerosas y variadas posibilidades de apropiación del conocimiento a los niños y jóvenes que darán forma a la inmediata estructura societal.

En este nuevo mundo, de entre todas las tareas que son profesionales o aspiran a serlo, la enseñanza es la única a la que se le ha encargado la tarea formidable de crear capacidades y destrezas que permitirán que las sociedades sobrevivan y tengan éxito en la edad de la información (Hargreaves, s/f)¹.

EL CARÁCTER SOCIAL Y CULTURAL DE LA EDUCACIÓN

Según Pierre Astolfi, el aprender comprende tres etapas: información, conocimiento y saber, por las que debe transitar aquel que alcance el aprendizaje profundo. Las instituciones educacionales tienen así la tarea de organizar sus procesos de enseñanza y aprendizaje inter y extra aula, considerando estas etapas didácticas. En el fondo de ellas, está el desarrollo de las habilidades intelectuales de los alumnos y alumnas, organizado de manera planificada y consciente para alcanzar en ellos un nivel de reflexión que les permita la autonomía intelectual necesaria para crear y creer en los fundamentos que se constituyan en la base de los continuamente renovados espacios de intervención social.

Los planteamientos que House y Howe (2001) expresan en relación a los evaluadores de programas o políticas educativas son aplicables a los educadores, pues ambos grupos de profesionales abordan tareas que tienen muchos puntos en común. Dicen: "...los evaluadores deben preocuparse de lo que las personas creen tras reflexionar. Este es el sentido más importante de lo que las personas creen realmente frente a las iniciativas de políticas y programas. Una democracia robusta exige que las afirmaciones de valor emerjan mediante la deliberación, conseguida en parte a través del diálogo". (p. 39).

La presencia de la reflexión o deliberación en los sujetos es el sustento de sus creencias y valores, aquellos desde los cuales evaluarán el escenario social en el cual están insertos y en el cual intervendrán a través de sus opiniones fundadas.

Y, enfrentado el sistema educativo, nos preguntamos: ¿Qué condiciones provocan unas afirmaciones de valor para que se conceptualicen bien? Se requieren instancias educativas que permitan la apropiación reflexiva de valores, base de una interacción constructiva con el medio. En la medida que se cumplan esas condiciones, la educación podrá responder al desafío que le plantean los objetivos fundamentales transversales que dicen relación con la continua redefinición y evolución de una sociedad democrática.

El concepto de democracia contempla una forma de gobierno que recoge todos los intereses legítimos para llegar a decisiones de gobierno. Gutmann (1987) señala otro requisito central de la democracia que consiste en fomen-

tar la deliberación conjunta de los ciudadanos acerca de materias de política social: "reproducción social consciente".

Existe abundante investigación sobre materiales educativos, libros de texto e incluso acción docente que demuestra que, frecuentemente, se tiende a la reproducción de esquemas, valoraciones e ideologías determinadas que están presentes en el sistema social.

No decimos que todo lo presente se deba eliminar o cambiar definitivamente, es posible que muchos de estos elementos sean los adecuados a un momento o grupo social, pero lo que se requiere de la educación y de los educadores es que permitan y posibiliten que los educandos en general, gestores de la sociedad presente e inmediatamente posterior, asuman, gradual y deliberativamente qué elementos, creencias, paradigmas e ideas son aquellas que eligen reproducir en la sociedad que conformarán y desarrollarán. Ese es el sentido de la democracia que debe vivir la educación.

LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

La sociedad del conocimiento es la estructura resultante de los efectos y consecuencias de los procesos de mundialización y globalización. Esta estructura dinámica surge de la creación de un sistema de comunicación diverso que se construye desde la tecnología.

En nuestra búsqueda de la verdad y del conocimiento, adherimos a determinadas concepciones, algunas de ellas de carácter interpretativo de la realidad. La interpretación de ésta se puede plantear desde concepciones más o menos extremas, por ejemplo la constructivista radical, que niega la existencia de toda realidad objetiva y que considera que la misma es una construcción humana que depende por completo del acuerdo entre los participantes. (Guba y Lincoln, 1989). Según estos autores, la *verdad* es el resultado de un consenso entre individuos y grupos, y fuera de esa situación, carece de sentido. Por otra parte, la concepción postmodernista asume el giro interpretativo en una dirección diferente. Según esta concepción, la razón no va a resolver nuestros problemas sino todo lo contrario. Se propone "deconstruir", "desnormalizar" y "desmantelar" los discursos intelectuales que hemos elaborado pues ellos sólo constituyen "regímenes de verdad" en el cual se unen saber y poder para lograr "normalizar" a las personas haciéndolas aquiescentes y "útiles" a la sociedad moderna, (Baynes, K. y otros Eds., 1987).

Asumiendo un enfoque interpretativo que se sitúa en una tercera concepción –democrática deliberativa– que incluye como requisitos la inclusión, el diálogo y la deliberación, podemos asumir que la verdad y el conocimiento se construyen a través del lenguaje en el que se ponen de manifiesto los intereses auténticos de los individuos o grupos, por medio del

diálogo crítico. En la medida que el lenguaje se va transformando anulando formas y estilos anteriores, reflejo de una verdad anterior, también va generándose otra realidad que se estructura y organiza a partir de las lógicas, intencionalidades y valoraciones de quienes se apropian de este nuevo lenguaje. Por un lado, la concepción que asumimos para entender la construcción de la realidad y por otro, la comprensión de la realidad construida por el lenguaje de las nuevas tecnologías, nos hace percibir la sociedad emergente, con un sentido de red y características que hacen que la relación dialógica se manifieste de un modo diferente. Surgen entonces:

- Una nueva forma de concebir el tiempo y el espacio, haciendo que estos elementos básicos para la constitución del *ser social* se configuren desde otra lógica referida al tiempo y al espacio, ya que los participantes en el diálogo pueden comunicarse y construir relación desde diversos lugares y momentos.

- Se asigna y reconoce mayor valor para la información, transformándola en un elemento clave de realización personal y profesional, sin la cual los sujetos no pueden participar activamente en los procesos de construcción social, desde las variadas perspectivas en que ello es posible.

- Se reconoce una tendencia hacia la inmaterialización de los procesos laborales, permitida e impulsada por el desarrollo tecnológico: negocios y oficinas virtuales, comunicaciones en red que de alguna manera cambian las relaciones laborales tradicionales donde existía un lugar físico específico y personas que interactuaban presencialmente en ese espacio.

- Dependencia y en algunos casos subordinación de las comunidades menos desarrolladas desde el punto de vista tecnológico ante aquellas que han logrado mayor avance; mientras ciertas comunidades están en proceso de alfabetización en el ámbito del desarrollo tecnológico, otros se encuentran en una etapa de perfeccionamiento avanzado, que les permite ir construyendo nuevos conocimientos, nuevas realidades y nuevas sociedades con organizaciones y realizaciones más efectivas y veloces lo que les da una ventaja en el aumento de la productividad económica, social y cultural.

La globalización y mundialización como procesos que se han ido desarrollando a partir de fenómenos de apertura, de rápido intercambio, de información que fluye a mayor velocidad, de explosiones comunicacionales y de avances tecnológicos, ha acarreado consecuencias económicas, sociales, culturales y políticas, pero el soporte societal básico, que se transforma, pero no se modifica estructuralmente, nos pertenece a las personas, quienes a través de esta participación crítica y deliberativa a la que hemos hecho referencia pueden intervenir y moldear la forma e intensidad en que estos procesos de cambio afectan la vida del hombre. De ese modo se produce el tránsito hacia la sociedad del conocimiento que surge cuando dichos efec-

tos aparejados a un desarrollo explosivo de la tecnología, adquieren la fuerza y la organización necesaria que va originando un nuevo lenguaje, que no debe dejar de ser herramienta del diálogo crítico, elemento esencial que permite la generación de un cambio estructural en las concepciones y paradigmas que modifican los pilares de una sociedad y abren paso a la configuración de otra, en que el conocimiento construido se va legitimando y las potencialidades de otras construcciones abren nuevas visiones de organización, funcionamiento y desarrollo.

En esta perspectiva de dinamicidad y transformación, se requiere educar un ser social que esté preparado para enfrentarla, con una nueva competencia que denominamos "Visión relacional" o "Visión sistémica", entendida como aquel conjunto de habilidades que articuladamente permiten al sujeto *darse cuenta o tomar conciencia del estado del arte del medio*, descubriendo su sentido de pertenencia, la finalidad de su quehacer y las necesidades de transformación que requiere para equilibrarse y reequilibrarse continuamente, tanto en conocimientos, como en comportamientos y actitudes, lo que se vincula con la capacidad de seguir aprendiendo siempre, sustentada en un logrado "aprender a aprender" (V. Alvarado, com. pers.).

La visión relacional compromete habilidades de: focalización del ser y estar en un determinado ámbito, descubrimiento de factores y variables intervinientes en sí mismo y en el entorno, relación sistémica de dichos factores, evaluación de sus fortalezas y debilidades para desempeñarse, mediación sociocultural, planeación personal y colectiva en escenarios diversos. Esta visión relacional potencia y enriquece la deliberación, entendida como la tercera etapa para alcanzar la construcción de la realidad en la concepción democrática deliberativa.

LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL RIESGO

La nueva estructura societal, denominada por algunos autores como *sociedad del riesgo*, se caracteriza por la inseguridad que otorga el desdibujamiento cada vez más profundo de las intervenciones humanas y las relaciones causa efecto en los sistemas de producción, no sólo materiales, sino también financieros, de información y culturales.

En este contexto, surgen cambios significativos que implican un desplazamiento desde la lógica de reparto de la riqueza a una lógica de reparto del riesgo, tal como lo expresa el autor Beck, Ulrich (1998): "En la medida en que se presentan estas condiciones, un tipo histórico del pensamiento y de la actuación es relativizado o sustituido por otro. El concepto de sociedad industrial o de clases (en el sentido más amplio de Marx y Weber) giraba en torno a la cuestión de cómo se puede repartir la riqueza producida socialmente de una manera desigual y al mismo tiempo legítima. Esto coincide

con el nuevo paradigma de la sociedad del riesgo, que en su núcleo reposa en la solución de un problema similar y sin embargo completamente diferente. ¿Cómo se pueden evitar, minimizar, dramatizar, canalizar los riesgos y peligros que se han producido sistemáticamente en el proceso avanzado de modernización y limitarlos y repartirlos allí donde han visto la luz del mundo en la figura de efectos secundarios latentes, de tal modo que ni obstaculicen el proceso de modernización, ni sobrepasen los límites de lo soportable (ecológica, médica, psicológica, socialmente)?" (p. 238).

El planteamiento de Beck, nos alerta sobre los resultados que los procesos de modernización acarrearán y pueden seguir acarreando, masificados exponencialmente en la población mundial. Efectos que impactan los ámbitos científico, tecnológico, educativo, económico, ecológico, ideológico, entre otros, y que implican que aunque la lógica del desenvolvimiento del proceso ha sido la misma a nivel mundial, sin embargo la dinámica y los resultados no han sido similares desde la perspectiva de la equidad. Si nos situamos en el ámbito educativo, la misma se concibe hoy como una inversión social y se plantea desde la lógica de, a mayor educación, mayor nivel de producción, generando una serie de iniciativas de reformas que pretenden, a través de programas pedagógicos, tecnológicos, de infraestructura y otros, lograr la esperada equidad social, que tampoco es posible de alcanzar en los niveles planeados, debido a la cantidad y variedad de factores sociales, culturales o económicos, que en esta sociedad de riesgo, inmanejable en la mayoría de sus ámbitos de acción, determinan los resultados educativos.

La complejidad que posee una sociedad de riesgo sumada a la debilidad en las estrategias para su manejo, se debe, en parte, a la mirada parcial y poco transversal que se asume para reconocer e investigar los procesos científicos, tecnológicos, sociales y culturales. La uniformidad de la distribución, la excesiva racionalización, la tendencia hacia la búsqueda de objetividad y la sobrevaloración de lo cuantitativo respecto a lo cualitativo, compiten con el espacio para la existencia y aporte de la intuición, el reconocimiento de la diversidad, la valoración del ensayo y error, todos elementos y procesos necesarios para desempeñarse en una sociedad del riesgo y para la búsqueda de soluciones a los problemas emergentes.

Para que la sociedad del riesgo se transforme en un espacio que permita una experiencia de vida sostenible y en desarrollo, se requiere una transformación de la conciencia individual y colectiva, significa, tal como lo expresa el autor Ulrich, Beck (1998) "...en las situaciones de clases y capas, el ser determina a la conciencia, mientras que en las situaciones de peligro, la conciencia determina al ser. El saber adquiere un nuevo significado político. Por consiguiente hay que desplegar y analizar el potencial político de la sociedad del riesgo en una sociología y en una teoría del surgimiento y difusión del saber de los riesgos" (p.238). El saber, la información y la capa-

cidad de manejarla se transforman hoy en armas poderosas para la realización personal y el desarrollo social.

Nos demandan estas y otras conceptualizaciones relacionadas con las nuevas demandas de la globalización de los procesos culturales y económicos y la sociedad de la información. En su ponencia "El desarrollo profesional de los docentes", Avalos (2000) expresa: "*Los educadores además de lograr los aprendizajes esperados de la escuela, deben manejar propuestas curriculares hasta cierto punto ambiguas y con esquemas conceptuales muy diferentes a los anteriores, y estimular el desarrollo e habilidades cognitivas de muy distinto orden a lo que estaban acostumbrados.*"

Frente a esta realidad, la educación debe asumir entonces, la misión de cultivar y potenciar en los sujetos, nuevas competencias que hemos identificado como "Tolerancia a la incertidumbre" y "Administración del riesgo". Ambas se entienden como un conjunto de habilidades y capacidades desarrolladas que le permitan al sujeto anticipar los desequilibrios y cambios que una posible dinámica o intervención personal, social o tecnológica traería consigo en un determinado escenario, controlar la ansiedad que este nuevo panorama le produce dándose el tiempo y el espacio para descubrir o elaborar estrategias de acomodación a partir de las cuales poder tomar las mejores decisiones en esas circunstancias. Estas competencias significan, por un lado, aplicarse profunda, consciente y críticamente en el medio social en que interviene y se desarrolla y por otro, mantenerse en un estado de alerta y búsqueda permanente, para descubrir las señales que indican cambios que podrían afectar sustancialmente su ser y sus posibilidades de realización personal y social con el fin de estar preparado para darles respuesta. Esta apertura y supervisión constante de su entorno es la que le permite anticiparse y reconvertir sus intereses y capacidades y adoptar una posición que le posibilite enfrentar adecuadamente el desequilibrio, sostenerlo y por tanto administrar el riesgo que éste involucra para su desempeño social.

La toma de conciencia frente a lo que vivimos y ante lo que se avecina, marcado por las señales que podemos *leer* en el entorno, será el desafío que los seres de este momento histórico deberán enfrentar; para ello, sus armas seguirán siendo aquellas que les debe entregar la educación: capacidad de asumir su realidad, reflexionar críticamente sobre ella, decidir con autonomía intelectual y sustentado en valores, construidos social y democráticamente.

NOTAS

¹ citado en "El desarrollo profesional de los docentes. *Proyectando desde el presente al futuro*". Beatrice Avalos. Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, UNESCO, Santiago, 2000

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, V. et al, 2003** Enfoques socioculturales de la educación. Documento mimeografiado. Universidad de Magallanes, 11 pp.
- Astolfi, J.P. 1997** *Aprender en la escuela*. Editorial Dolmen, Santiago, 213 pp.
- Avalos, B. 2000** *El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro*. En: Ponencia presentada en Seminario sobre Perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, UNESCO, Santiago de Chile.
- Beck, Ulrich 1998** *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Ed. Paidós, Barcelona. Texto reproducido en: Raúl Clerc (ed.) Debate Contemporáneo en Educación II. (Magister en educación a distancia. Universidad Arcis, pp. 287-308).
- Baynes, K y otros (Eds.) 1987** Questions of method: An interview with Michael Foucault. En: K. Baynes, Bohman, J. y Mc Carthy, T. (Eds.), *After philosophy: End or transformation*, MIT Press, Cambridge.
- Guba, E. G. y Y. S. Lincoln. 1989** *Fourth generation evaluation*. CA: Sage. Newbury Park.
- Gutmann, A. 1987** *Democratic education*. NJ. Princeton. Princeton University Press. Trad. al castellano: La educación democrática. Una teoría política de la educación, Paidós, Barcelona, 2001.
- House, E. R. y K. R. Howe. 2001** *Valores en evaluación e investigación social*. Ed. Morata, Madrid, 257 pp.

Sección III

INVESTIGACIONES

LA ESCUELA COMO CONTEXTO DE CONTENCIÓN SOCIAL Y AFECTIVA

SCHOOL AS A CONTEXT OF SOCIAL AND AFFECTIVE CONTENTION

Paula Ascorra Costa
Especialista en Psicología Social
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Av. El Bosque 1950, Sausalito, Viña del Mar
pascorra@ucv.cl

Helga Arias Zamora
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Av. El Bosque 1950, Sausalito, Viña del Mar

Catalina Graff Gutiérrez
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Av. El Bosque 1950, Sausalito, Viña del Mar

Resumen: La Reforma Educacional Chilena, iniciada en los 90, planteó como objetivo mejorar la calidad y equidad de la educación, intentando favorecer los procesos de deuteroprendizaje, con el objeto de crear sujetos críticos capaces de relacionarse con distintos tipos de conocimiento. Lo anterior supuso introducir un cambio en las relaciones que tradicionalmente se desarrollaban en contextos escolares. Por lo anterior, se hizo necesario analizar las interacciones entre práctica pedagógica y clima de aula, tema que nos proponemos desarrollar en el presente artículo

El estudio se llevó a cabo en un 8º año básico de la comuna de Villa Alemana, Chile. Se utilizó el enfoque metodológico cualitativo, a través de estrategias descriptivo-interpretativo. La producción de la información se realizó utilizando la observación de campo y entrevistas grupales e individuales.

La información producida permite sostener que el clima de aula y la práctica pedagógica se influyen mutuamente determinando los límites y las posibilidades de desarrollo de conocimiento. En el caso en estudio, se observó que la Escuela y quienes la componen, funcionan privilegiando un rol que busca compensar las carencias de los alumnos, lo que transforma a la institución educacional en un hogar de acogida para menores más que en una escuela.

Palabras Claves: práctica pedagógica, clima de aula, control disciplinario, control social, contención afectiva.

Abstract: The Chilean Educational Reform, started in the 90s, had as an objective to better the quality and equity of education, trying to favour processes of deuterolearning, with the purpose of creating critical human beings able to get acquainted with different types of knowledge: This required a change in the relations that traditionally are developed in school contexts. So it was necessary to analyze the interactions between pedagogical practice and room climate, subject we develop in the article.

The study took place in an 8th grade in Villa Alemana, Chile through a qualitative descriptive-interactive methodology.

The information was gathered utilizing field observation and individual and group interviews.

The information obtained leads to the conclusion that room climate and pedagogical practice have mutual influence determining the limits and possibilities of development of knowledge. In this case, the school and those who are a part of it, function emphasizing a role tending to compensate the students' needs; this transforms the educational institution *intra home* more than in a school.

Key words: pedagogical practice, room climate, disciplinary control, social control, affective contention

INTRODUCCIÓN

Producto del avance tecnológico y la globalización de los mercados, se ha planteado que la única forma de lograr el desarrollo es vía educación. Podemos observar que los países desarrollados, presentan sujetos que poseen variadas habilidades: manejo de dos o más idiomas, manejo de herramientas computacionales, habilidades de búsqueda y filtraje de información, etc. El mundo actual, ya no es el de la década del 80. Se habla de un nuevo analfabetismo y la necesidad de desarrollar habilidades transversales que garanticen procesos de aprendizaje, en vez de procesos de almacenaje de información. Es así como cobran relevancia a escala mundial los temas de Reforma Educacional -en el ámbito escolar- y educación continua y conversión laboral, en el profesional.

La Reforma Educacional Chilena (García Huidobro, 1999) plantea como objetivo central mejorar en forma sustantiva la educación en cuanto a la equidad¹ y calidad, intentando "favorecer procesos de aprendizaje que vayan construyendo sujetos críticos y reflexivos, capaces de relacionarse de manera distinta con el conocimiento, con la capacidad de comprender, explicar y criticar su realidad, con la capacidad de buscar y crear caminos, con la posibilidad de ir más allá de los límites impuestos" (Assaél et al., 1993).

Para implementar este tipo de transformaciones, es indispensable hacer visibles los procesos y mecanismos que están en la base de las prácticas pedagógicas y que van más allá de lo explícito, teniendo además un papel preponderante al momento de generar una noción de entendimiento y comprensión de los procesos que están presentes en el contexto del aula.

Por ello, es necesario ir tomando en cuenta aspectos como la realidad de los alumnos, sus capacidades, habilidades y necesidades, y considerando la postura del docente frente a esta realidad y su disposición a ser parte del cambio.

Es así como la presente investigación centra su interés en las interacciones suscitadas entre docente y alumnos/as, y entre estos entre sí en el contexto del aula; con el fin de construir algunas relaciones y reflexiones que puedan dar luces sobre la dinámica que presentan la práctica pedagógica y el clima de aula en un 8° año de enseñanza general básica de una escuela chilena.

MARCO DE REFERENCIA

La presente investigación adopta un enfoque constructivista, entendiendo el aprendizaje y la enseñanza como procesos interactivos inseparables. El aprendizaje sería un proceso de construcción de significados y atribución de sentido, cuyo énfasis se encontraría en la relación que mantienen educadores y educandos. Tal como lo sostiene Ibañez (1989: 119), los procesos sociales no se ubican "en las personas, ni tampoco fuera de ellas, sino que se ubican precisamente entre las personas; es decir, en el espacio de significados del que participan y construyen conjuntamente". Por su parte, la enseñanza no es más que la ayuda necesaria para que este proceso se produzca en la dirección deseada (Marchesi y Martín, 1998).

Si la ayuda ofrecida no *conecta* de alguna forma con los esquemas de conocimiento del alumno, si no es capaz de movilizarlos y activarlos, y a la vez de forzar su reestructuración, no estará cumpliendo efectivamente con su cometido. La condición básica para que la ayuda educativa sea eficaz y pueda actuar como tal, es que esa ayuda se ajuste a la situación y a las características que, en cada momento, presenta la actividad mental constructiva del alumno.

Esta ayuda supone presentarle a los alumnos retos abordables, situaciones nuevas, cuya resolución les plantee la necesidad de movilizar los esquemas de conocimiento que ya poseen, pero retos que no estén totalmente fuera de sus posibilidades, o más exactamente que no estén fuera de las posibilidades que su actividad y la del profesor conjuntamente puedan aportar (Marchesi A., Martín E., 1998).

En este sentido, la actividad del profesor resultará más o menos eficaz en función de que se ajuste a la que el alumno lleva a cabo en cada momento del aprendizaje. La función del docente, desde esta perspectiva, es facilitar la actividad mental de los alumnos que les permita construir nuevos conocimientos a partir de la reconstrucción y reorganización de los que ya poseen.

Para ello se toma en consideración la noción de *zona de desarrollo próximo* de Vygotsky (en Marchesi y Martín, 1998; Coll, 1990) y por otra parte, el concepto de *andamiaje* de Bruner (Wood, Bruner y Ross, en Marchesi y Martín, 1998; Coll, 1990). En ambos casos se entiende el aprendizaje como resultado de la interacción del alumno con un agente social más competente, en este caso el profesor, que aporta al alumno; en el marco de la actividad conjunta, la ayuda que éste necesita.

El clima de aula es una dimensión emergente de las relaciones que los alumnos y profesor/res establecen entre sí. Éste se constituiría en un proceso recursivo de interacciones entre los actores educacionales; en donde el actuar del alumno y el del profesor se despliega conforme a una serie de

normas, hábitos comportamentales, rituales, prácticas sociales existentes en el contexto del aula; los cuales -a su vez- son constituyentes de nuevos patrones socioafectivos de acción. Es decir, las interacciones entre los alumnos y entre éstos y el profesor son determinadas por y determinantes del *clima de aula*.

En este sentido, el clima es una dimensión dinámica de los procesos sociales; sin embargo, en la medida en que se genera acuerdo o se aceptan las distinciones y reglas de funcionamiento que regulan los procesos sociales y éstas se instauran como reglas de uso entre los participantes, el tipo de clima tiende a estabilizarse. Es debido a esta característica de flexibilidad, pero a su vez de estabilidad que ha sido posible investigar la relación que existe entre ambiente de aula y diversas dimensiones sociales.

La posibilidad de que la escuela sea significada por el alumno como una experiencia emocionalmente positiva va a depender en gran medida del ambiente que logren crear los alumnos y los profesores en el contexto educacional. Hay ambientes en los cuales los alumnos se sienten respetados en sus diferencias y falencias, sienten el apoyo y la solidaridad de sus pares y profesores, se sienten identificados con un curso y una escuela particular, sienten que lo que aprenden es útil y significativo; todas éstas son características propias de climas de aula positivos. Por el contrario, existen ambientes escolares que producen irritación, estrés, depresión, falta de motivación, apatía por el colegio, temor al castigo y la equivocación; a este conjunto de características del ambiente es a lo que se denomina clima de aula negativo.

De acuerdo a un reciente estudio realizado por la UNESCO (2002), en el cual se buscaba identificar aquellos factores que podrían influir en el aprendizaje de los alumnos, se encontró que el clima que se generaba en el aula era fundamental. Según lo señalado por Cassasus en UNESCO (2002), se demostró que si se suman todos los factores extraescuela, con los materiales, con los recursos humanos y los factores psicológicos, esta suma es inferior a la importancia que tiene el clima emocional lograda en el aula. De acuerdo a este estudio, serían tres los factores que definirían un buen clima en la sala de clases: no violencia, ausencia de perturbaciones para estudiar y buenos amigos. De acuerdo a Cassasus (2002), si se comparan dos colegios en las mismas condiciones, pero con distintos resultados, la respuesta está en la emocionalidad: el que tiene rendimiento negativo significa que sus profesores son negativos, sus alumnos están estresados y hay violencia en la sala de clases.

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el presente estudio se utilizó el enfoque metodológico cualitativo, utilizando una estrategia interpretativa, la cual permite llevar a

cabo el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, desde lo descriptivo hasta el establecimiento de relaciones e interpretaciones de aquellos aspectos observados, manteniendo el interés por conocer cómo las personas experimentan y significan el mundo social que construyen (Pérez, 1994).

El diseño de investigación es estudio de caso interpretativo cuya unidad de análisis correspondió a un curso de octavo año de Enseñanza Básica, perteneciente a una escuela municipalizada de la comuna de Villa Alemana, Chile. El curso, conformado por 40 alumnos, se investigó durante las horas de la asignatura de Lenguaje y Comunicación que se impartía tres veces a la semana con una duración de una hora y media cada sesión.

Para la producción de información, se trabajó con las técnicas de la observación persistente y la entrevista. Las observaciones de campo se realizaron fundamentalmente en el contexto del aula, también hubo observaciones ocasionales correspondientes a recreos y formaciones de alumnos en el patio.

Las observaciones del aula se realizaron durante diez sesiones de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, con una duración de 90 minutos cada una. Durante las observaciones se grabó en cinta magnetofónica y se tomó notas en un cuaderno de campo acerca de aspectos considerados relevantes.

Se realizó una entrevista semiestructurada a la profesora de la asignatura de Lenguaje y Comunicación al finalizar el proceso de observaciones en el aula, la cual tuvo una duración aproximada de 90 minutos. Además se realizó una entrevista grupal a seis alumnos (cuatro hombres y dos mujeres), de tal manera de tener una muestra que representara dos posturas o situaciones distintas respecto del acontecer en el aula. Esta entrevista tuvo una duración aproximada de 90 minutos.

La información obtenida a través de la transcripción de las clases observadas y de las entrevistas fue analizada mediante el *análisis de contenido*, el cual comprende "un procedimiento destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuitivos y sin embargo, presentes" (Díaz & Navarro, en Delgado y Gutiérrez, 1999).

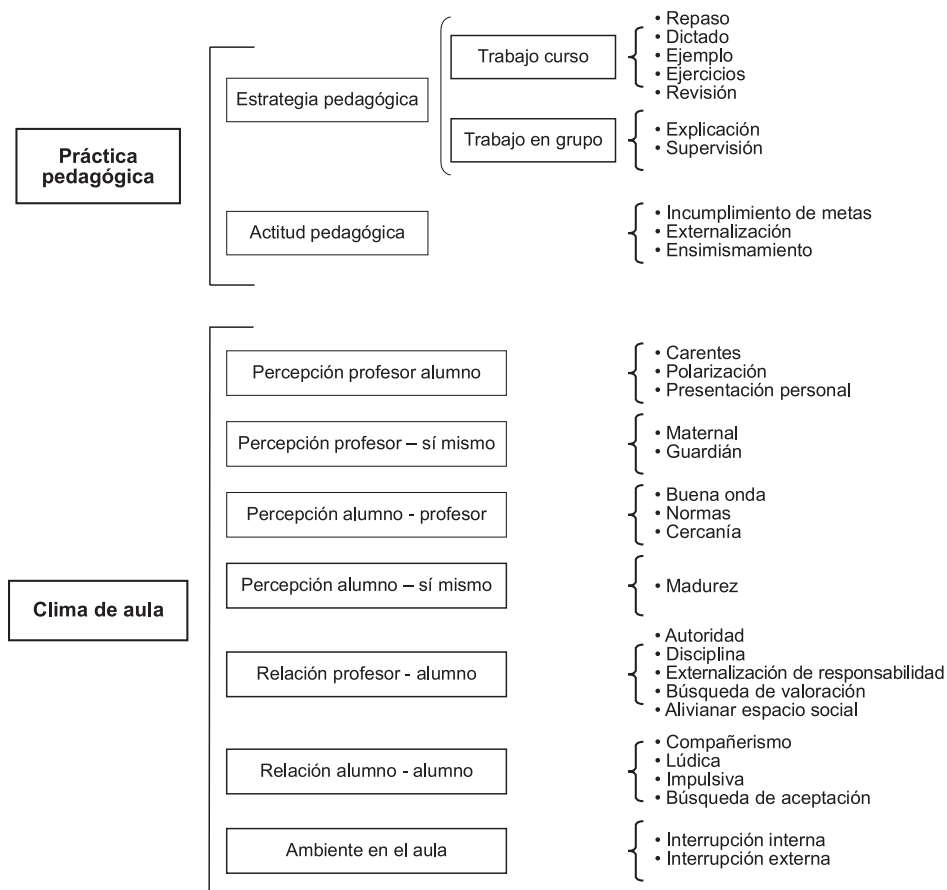
RESULTADOS

Los hallazgos obtenidos en la investigación se presentarán distinguiendo un nivel descriptivo y uno relacional interpretativo.

En el nivel descriptivo se presentarán las categorías y subcategorías que emergieron del proceso de codificación de la información; las cuales han sido organizadas en el Diagrama de Arbol N°1. Como el lector podrá observar, la categorización se estructura en función de dos grandes tópicos; a saber, la práctica pedagógica y el clima social de aula. Cada una de estas categorías y sus subunidades será descrita por medio de una definición conceptual y un ejemplo.

En el nivel relacional interpretativo se presentará y describirá el Esquema Relacional N°1, cuyo objeto es articular, en una noción de sentido, las categorías ya presentadas.

DIAGRAMA DE ARBOL N° 1 Categorización de Práctica Pedagógica y Clima de Aula



A continuación, se describirán, brevemente, cada uno de las categorías y subcategorías distinguidas.

1. PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La práctica pedagógica es el conjunto de acciones y disposiciones que se desarrollan en el contexto del aula durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que son guiadas por el docente.

Desde esta perspectiva, podemos señalar que la práctica docente observada está conformada por dos grandes categorías, que hemos denominado estrategia pedagógica y actitud pedagógica de la profesora.

1.1 ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

Las estrategias pedagógicas son todas las actividades voluntarias que realiza la profesora dentro del aula, y que tienen como objetivo la entrega de conocimientos y el aprendizaje de los mismos por parte de los alumnos. Las estrategias pedagógicas de la profesora se presentan en dos modalidades, que son la modalidad trabajo curso y la modalidad trabajo en grupo.

1.1.1 Trabajo en curso: es la realización de actividades con todos los alumnos, se caracterizan por ser un proceso que mantiene un patrón relativamente estable en la realización de las clases.

En primer lugar, se distinguió el *repaso* que es un estudio ligero que se hace de lo que se tiene visto o estudiado. Éste se manifestó de dos maneras, ya sea preguntando a los alumnos por la materia de la clase anterior; por ejemplo, "¿se acuerdan de los complementos?", o bien, realizando la profesora un resumen de lo visto, de tal manera de dar sentido a lo que se quiere exponer a continuación, por ejemplo: "Estábamos viendo el complemento, recordemos que vimos el complemento directo la semana pasada. Bueno, ¿qué son los complementos?. Los complementos es todo lo que nos queda en el predicado ¿cierto?, fuera del núcleo todo lo que nos queda son complementos". (Observación en Aula).

En segundo lugar, se distinguió el *dictado* que es la entrega de los conocimientos teóricos por parte de la profesora para que los alumnos lo vayan escribiendo. Por Ejemplo: "¡Ya!, El complemento, complemento es una estructura gramatical, es una estructura gramatical, que aporta, que aporta, o expresa, o expresa distintas circunstancias, distintas circunstancias". (Observación en Aula).

En tercer lugar, se distinguió el *ejemplo* que corresponde a un caso o hecho que sirve de modelo, para que los alumnos vayan comprendiendo la materia. Por ejemplo: "Complemento de modo, ejemplo, ella trabaja con mucha rapidez, ¿cómo trabaja? Con mucha rapidez". (Observación en Aula).

En cuarto lugar, se distinguió el *ejercicio* que es un trabajo práctico que sirve de complemento en el aprendizaje de los conocimientos recién entregados. Por ejemplo: "Hagan una actividad ahí, completa las siguientes oraciones con un complemento directo". (Observación en Aula).

En quinto lugar, se distinguió la *revisión* que es someter una cosa a nuevo examen para corregirla. Esta revisión se realizaba en forma oral a toda la clase, para ello la profesora iba solicitando la participación espontánea de los alumnos o en forma dirigida preguntaba a éstos. Por ejemplo: "¡Ya!, ¿Quién quiere leer sus oraciones para que las vayamos revisando todos juntos?" (Observación en Aula).

1.1.2 Trabajo en Grupo, que es el llevar a cabo actividades que serán realizadas en pequeños grupos de alumnos; se caracteriza por presentar dos etapas fundamentalmente.

En primer lugar, se distinguió la *explicación* que es la exposición de la materia que permite que sea más comprensible. En ella la profesora enunciaba la actividad y los pasos que debían realizar los alumnos en cada grupo de trabajo. Por ejemplo: "la letra tiene que ser clara, grande, vistosa, acuérdense que ustedes se paran acá adelante y los tienen que ver hasta sus compañeros de atrás ¿ya?". (Observación en Aula).

En segundo lugar, se distinguió la *supervisión*, que es ejercer la inspección durante el trabajo de los grupos de alumnos. Esto permitía verificar, por una parte, que los alumnos estuvieran realizando el trabajo; y por otra, ir comprobando si se habían comprendido las instrucciones. Por ejemplo: "Ya, ¿terminaron ustedes?, ¿hicieron la primera actividad?, a verla". (Observación en Aula).

1.2.- ACTITUD PEDAGÓGICA

La entendemos como la disposición comunicacional afectiva que manifiesta la profesora, tanto en forma verbal como no verbal, en su interacción con los alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Creemos que este aspecto es fundamental, ya que es un aspecto inseparable de las estrategias pedagógicas utilizadas por el docente y que como tal, puede ser una herramienta que aporta positivamente al proceso de enseñanza y aprendizaje, o que por el contrario, pueden jugar en contra del mismo.

Es así, como podemos plantear que la actitud pedagógica de la profesora, se presenta con una constante que involucra tres aspectos principales, a los que hemos denominado, incumplimiento de metas, externalización de la responsabilidad y ensimismamiento.

1.2.1.- *El Incumplimiento de Metas* se caracterizó por todos aquellos planteamientos que propone la profesora a modo de metas, tareas o reglas ante los alumnos y que en reiteradas ocasiones no son cumplidas y se convierten en un reiterado proponer y posponer. Por ejemplo: "Daniela ¿trajiste tu trabajo?, Daniela hasta el martes tiene plazo". (Observación en Aula).

1.2.2.- *La Externalización de la Responsabilidad* se caracterizó por la reiterada alusión a que la responsabilidad de tomar atención, de aprender, de recordar la materia, etcétera, es de los alumnos. Por ejemplo: "...tú habrás salido o qué se yo en ese momento, porque yo pasé la materia"; "...los vimos el año pasado, no se acuerdan pero yo se los pasé". (Observación en Aula).

1.2.3.- *El Ensimismamiento* incluye todas aquellas actitudes y acciones que señalan el no estar totalmente presente y/o atenta ante diversos aspectos del desarrollo y consecución de la clase, es como si la profesora estuviera preocupada o pendiente de otras cosas, lo que se pudo evidenciar en aspectos como no llevar preparadas las pruebas, interrumpir a los alumnos cuando estaban preguntando a sus compañeros en la disertación, señalar equívocos de alumna y no corregirlos, no indagar en motivos por los cuáles los alumnos no presentan sus trabajos, no recordar si ha entregado o no notas, olvidar pasar ciertos contenidos de la materia, etcétera. Por ejemplo:

P: "Constructores, constructores y obreros trabajan hasta el anochecer, ¿cuántas llevo?" (mientras dicta una prueba)

Ao: "cinco"

(Un Ao pregunta por las notas de la disertación)

P: "¡Ah! ¿todavía no se las entrego?, mañana las traigo"

P: "Se me había olvidado nombrarlo". (Agrega el Complemento de cantidad) (Observación en Aula).

2.- CLIMA DE AULA

El Clima de aula integra las percepciones de los alumnos/as y docente sobre ellos mismos, sobre los demás (Docente y Alumnos/as) y sobre las interacciones que ocurren en el aula.

Desde esta perspectiva, podemos señalar que presentan como categorías fundamentales, las que tienen relación con las percepciones tanto de la profesora como de los alumnos, respecto de sí mismos, de los demás y de las interacciones que se suscitan en el aula.

2.1.- LAS PERCEPCIONES DE LA PROFESORA SOBRE LOS ALUMNOS son aquellas ideas que posee la profesora sobre las capacidades, actitudes y comportamientos que presentan los alumnos. La percepción de la profesora

sobre los alumnos se basa fundamentalmente en su visión de personas *carentes* en diferentes aspectos. En este sentido, los alumnos pertenecerían a familias que son irresponsables y poseedoras de patrones familiares que los alumnos repetirán también en sus propias vidas. Por ejemplo: "Son niñas adolescentes que tienen a sus guaguaitas muy chicas y son hijas de mamás muy jóvenes, que les ha sucedido lo mismo. Yo siempre pienso, ponte tú, tener un papá alcohólico y saber lo negativo que es el alcohol, pero ellos repiten la misma historia, no les sirve el ejemplo para no hacerlo ellos, digamos vuelven a caer en lo mismo. Yo sé por ejemplo, que el niño de la Andrea en unos años más va a ser alumno mío.". (Observación en Aula).

Relacionado con lo anterior, se encuentra la creencia de que los alumnos tienen poca capacidad intelectual. Por ejemplo: "Tienen que ser temas interesantes para que los compañeros tomen atención, no temas aburridos o temas difíciles que no van a entender como por ejemplo el cerebro y sus partes, no se van aprender tantos nombres..."; "¿Qué le vas a pedir a los niños? Si uno tiene que sacarles el mayor provecho.". (Observación en Aula).

Además pudimos distinguir que la profesora posee la percepción de que en el curso se pueden identificar alumnos buenos o malos, en relación, ya sea al comportamiento y/o el rendimiento escolar fundamentalmente. Así es posible hablar de alumnos flojos y alumnos trabajadores, lo cual categorizamos como *polarización*. Esto tiene como consecuencia, que sea responsabilidad de los propios alumnos identificar quien es flojo y quien es trabajador, y así saber con quien trabajar, estudiar, jugar, etcétera. Por ejemplo: "...no los cuatro que saben más o los cuatro que saben menos...". (Observación en Aula).

La percepción de la profesora sobre la *presentación personal* de los alumnos/as es relevante, ya que se encuentra presente en la mayoría de la observaciones realizadas, y está en relación a la creencia de que los alumnos deben estar ordenados y limpios, existiendo mayor supervisión sobre el aspecto personal de los hombres. Por ejemplo: "Quiroz colócate la capa antes de salir" (hombre); "Mañana me trae bien cosidos esos pantalones, pónete la capa, todos los días es el cuento contigo, todos los días". (Observación en Aula).

2.2.- PERCEPCIÓN DE LA PROFESORA SOBRE SÍ MISMA categoriza aquellas definiciones de la profesora acerca de sus capacidades, actitudes y comportamiento, y de su interacción con los demás en el contexto escolar; y que finalmente la llevan a cumplir un determinado "rol" en el aula. Éste se centra básicamente en dos conceptos, el *maternal* y el *guardián*.

En el *maternal* es donde la percepción sobre sí misma se relaciona con el cumplir una función asistencial como madre para los alumnos. Por ejemplo: "...Pero también uno cumple la función, un poco como profesora jefe,

un poco la función de mamá, o sea el otro día yo fui al hospital, a hablar con la asistente social, con la Andrea (alumna embarazada). O sea uno tiene que cumplir con esos roles si no hay apoyo de la familia." (Entrevista profesora).

Y la percepción de cumplir un rol normativo que pone los límites y reglas en el aula, el cual denominaremos *guardián*. Por ejemplo: "... yo sé que soy bien enérgica con ellos, yo tengo que ser así porque sino no podría controlarlos. De repente me cuestiono un poco, porque a veces son muy pasados para la punta". (Entrevista a la profesora).

2.3.- PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE LA PROFESORA categoriza aquellas descripciones que los alumnos hacen acerca de su profesora. Es así como los alumnos perciben a su profesora como "*buena onda*", basados en las oportunidades que les entrega la profesora en el trabajo en el aula y en la realización de actividades entretenidas. Por ejemplo "Yo la encuentro más que buena onda, porque hay profesoras que dictan, dictan, pero ella se da cuenta que uno ya está como aburrido, achacao, nos da tiempo para descansar. Por ejemplo, nos dicta materia y nos dice 'ya, descasemos 5 minutos, pero no se paren'". (Entrevista alumnos).

Al mismo tiempo, se encuentra presente la percepción de que la profesora, si bien es "bueno" que entregue oportunidades, debe ser exigente con las *normas* tanto en lo académico como en la disciplina. Por ejemplo: "Lo encontraba bien, en mi otro colegio a una sola señorita le llamábamos "tía", era la que nos daba más confianza. En lo que yo me he fijado, los profesores en el colegio nos han dado muchas posibilidades y mis compañeros se toman mucho eso y no hacen las cosas" (Entrevista alumnos).

Por otra parte se manifiesta un interés por una mayor *cercanía* en su relación con los alumnos en aspectos afectivos. Por ejemplo: "En el otro colegio eran igual que aquí, sólo que había subdirector, director y eran más estrictos y a la vez también eran más comprensivos". (Entrevista alumnos).

2.4.- PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE SÍ MISMOS categoriza aquellas definiciones que poseen los alumnos/as sobre sus capacidades, actitudes y comportamiento, y sobre su interacción con los demás en el contexto escolar. Esta percepción se constituye con las declaraciones que otros hacen acerca de los alumnos. En este caso el tema de la *madurez* es central en la formación de la identidad. Por ejemplo: "A mi cuesta, todos mis compañeros están como maduros y a mi las profesoras me retan que retan que tengo que madurar un poco más, para la edad que tengo tendría que tener otra mentalidad. Y ahí me he dado cuenta que tengo que madurar no más. Porque la calle no me da de comer. Tengo que estar más junto a mi familia y dedicarme un poco más al colegio". (Entrevista alumnos).

La "inmadurez" con la cual ellos se perciben sería la causa desde su perspectiva, de los malos resultados obtenidos en distintos aspectos de su desempeño como alumnos/as. "Por ejemplo hacer desorden, igual como alumno, igual yo encuentro que no he madurado tanto de lo que tengo que madurar. Porque yo tengo que ser más maduro" (Entrevista alumnos).

2.5.- RELACIÓN PROFESOR - ALUMNOS es la interacción que ocurre en el aula durante el horario de clases entre la profesora y los alumnos.

Esta relación, se caracteriza por ser jerárquica, en la cual la profesora marca las pautas a seguir en todo momento, imponiendo su *autoridad* a través de diferentes acciones como por ejemplo, el dar órdenes y mandatos que deben ser acatados por los alumnos, imposibilitando la participación de éstos en las decisiones, ya que la autoridad en la sala de clases es la profesora. Por ejemplo: "Oye, el timbre, yo siempre les he dicho que me avisa a mí, no a ustedes, así que seguimos no más". (Observación en Aula).

En cuanto a la *disciplina*, la profesora utiliza diferentes estrategias para conseguirla, ya sea a través de llamados de atención tanto verbales como físicos, por ejemplo: "...cállate ¿quieres? /Toma a una alumna como del pelo o la oreja/ no ha hecho nada, nada, nada, puro blablabla". (Observación en Aula).

Como también, a través de amenazas de castigos relacionados con aspectos académicos, como el bajar las notas. Por ejemplo: "A ver, ¡Oyyyy! Que es porfia' la Javiera, Javiera ya te llevo dos cruces pa' bajarte puntos, como tú no entiendes". Ante estas situaciones los alumnos responden de manera pasiva, acatando las órdenes o castigos. (Observación en Aula).

Al mismo tiempo, existe una actitud de la profesora que se caracteriza por la *externalización de la responsabilidad* frente a los problemas o equívocos que ocurran en el aula, ya sea de disciplina o de relación entre alumnos y apoderados. Por ejemplo: "... no somos guardias, no es una guardería... religión nadie quiere entrar... Jimi vaya... salen... si no quieren ir a la escuela, sean sinceros con sus papás, yo no quiero ir, pero no me vengan a molestar... no van a tener licenciatura, sino pagan las fotocopias... a algunos no les interesa, pero a mí me da pena por los que quieren... si ustedes no se hacen respetar... son señoritas... Jimi le tiró una piedra a Javiera, sé que ella no se porta muy bien...". (Observación en Aula)

La relación entre la profesora y los alumnos se caracteriza además por la *búsqueda de valoración* que tratan de alcanzar los alumnos en la relación con ésta. Por ejemplo: Un alumno pide que le revise los ejercicios, la profesora lo hace, una vez revisado el alumno /sonríe/ y se va a su puesto

señalando a sus compañeros/as que tiene todo bueno. (Observación en Aula).

2.6.- RELACIÓN ENTRE LOS ALUMNOS es la interacción que ocurre en el aula durante el horario de clases entre los alumnos. Esta relación se caracteriza por el *compañerismo*, lo cual implica ser cercanos y apoyarse entre ellos, manifestando interés por ejemplo en las actividades que realizan los demás.

Ao: "Juégatela, juégatela no más Mauricio" (Los alumnos aplauden)

Ao: "¡Bravo!"

Ao: "Un siete"

Ao: "¡Eso te pasa por pasarte en la calle poh!"

Ao: "10 puntos para Mauricio"

(Los Aos que rodean a Mauricio le conversan sobre por qué no lo hizo)
Ao: "Mauricio, no te pongai nervioso, te voy a hacer..." (al alumno que va a disertar)

Ao: "Yo te ayudo a sujetar el papel".

(Observación en Aula)

Además los alumnos mantienen una relación *lúdica*, caracterizada generalmente por juegos de golpes, manotazos y cosquillas, sin llegar a pelear entre ellos. Por ejemplo: "Ya, el Araneda que tiene tantas ganas de hablar..." (los compañeros que lo rodean le pegan en la cabeza al momento de ser nombrado). (Observación en Aula)

Al mismo tiempo, la relación entre los alumnos se caracteriza por ser en ciertas ocasiones *impulsiva*, lo cual implica reacciones instantáneas sin mediar reflexión aparentemente. Por ejemplo: "A vo' te voy a pegar afuera cabezón". (Observación en Aula)

2.7.- AMBIENTE EN EL AULA es la situación general del desarrollo del trabajo en el aula. Este se caracterizaba por ser continuamente interrumpido, lo cual dificultaba la continuidad de la dinámica académica.

Las *interrupciones internas* se producían por ejemplo, cuando la profesora y/o los alumnos salían de la sala de clases sin pedir permiso o cuando llegaban alumnos atrasados a la clase. (Observación en Aula)

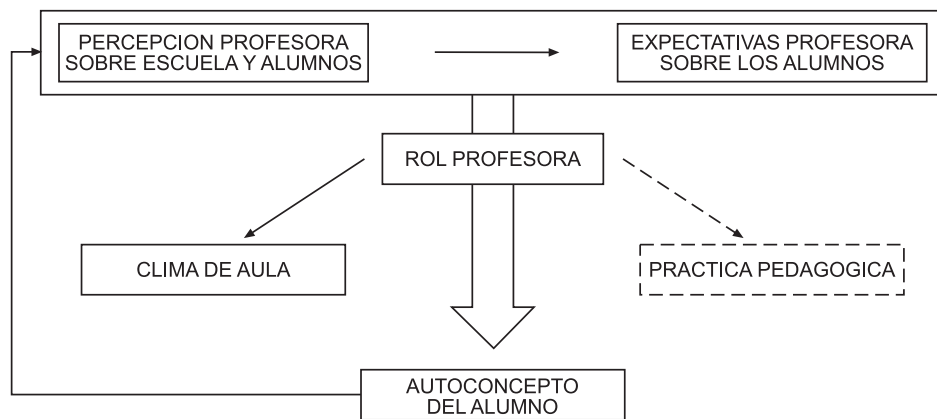
Las *interrupciones externas* se producían cuando ingresaban a la sala de clases personas ajenas al curso, como por ejemplo, apoderados, Jefe U.T.P. o hermanos de alumnos y también cuando se colocaba música ambiental en la sala. (Observación en Aula)

Esto dificultaba y perturbaba la concentración tanto de la profesora como de los alumnos, así como también el desarrollo de la clase.

ANÁLISIS

Las sub categorías obtenidas permitieron construir un esquema (Esquema Relacional N°1) en el cual se integran las categorías generales y sus relaciones:

Esquema Relacional N°1
Relaciones establecidas entre las categorías emergentes del estudio.



La forma en la cual se va construyendo la práctica pedagógica y el clima de aula, se encuentra en estrecha relación con las percepciones y expectativas que posee la profesora acerca de la escuela y acerca de los alumnos, las cuales se basan fundamentalmente en el contexto sociocultural en el que éstos se encuentran inmersos. Tales percepciones inciden en la construcción que realiza la profesora acerca de su rol como pedagoga. La percepción que posee sobre los alumnos está referida principalmente al nivel socioeconómico, familiar y social de la comunidad a la cual pertenecen. Esto se traduce en definitiva, en percibir al alumno y su familia, como carentes, desvalidos y poco capaces de afrontar diferentes situaciones.

Es así como la profesora asume, para poder dar solución a lo anterior, un rol que se encuentra orientado más al aspecto asistencial que al pedagógico. En este sentido cobran fuerzas las formas de relación que establece con los alumnos en el aula, privilegiando el conseguir que los alumnos logren objetivos relacionados con la formación de hábitos, valores y normas fundamentalmente. Las percepciones que tiene la profesora respecto de los alumnos, determinan en gran parte las expectativas que posee respecto de las capacidades, habilidades y logros de los alumnos, tanto en su desempeño académico actual como en el laboral a futuro. Esto implica, según la profesora, que dada las características que poseería el alumno, es justificable que se le entreguen más facilidades para el cumplimiento de los logros escolares.

Las percepciones y expectativas que posee la profesora sobre los alumnos, estarían constriñendo el nivel de logros que éstos podrían alcanzar. Se produce así un círculo interactivo en donde prácticas de la profesora y aquellas emanadas desde los alumnos se retroalimentarían mutuamente en función de una concepción de carencia e incapacidad presentada en los sujetos alumnos. Vemos que la profesora limita el desarrollo de las capacidades de sus estudiantes, al exigirles académicamente el cumplimiento de los niveles mínimos de aprendizaje; lo que contribuye a que el alumno se forje un autoconcepto en el cual él "es visto" como poco capaz, o como ellos mismos señalan "inmaduros". Es en este sentido que ambas prácticas sociales perpetúan un proceso recursivo que posiciona, inevitablemente al alumno, en un lugar de dependencia y vulnerabilidad.

En este sentido, podemos señalar que en el ámbito de la práctica pedagógica de la profesora se privilegia el desarrollo de estrategias estructuradas, poco flexibles y directivas, donde se presentan pocos espacios para la participación activa de los alumnos y para el desarrollo de la creatividad de los mismos, y donde se espera que el alumno permanezca callado y tranquilo y hable sólo cuando se le pregunta algo

DISCUSIÓN FINAL

Tomando en cuenta las categorías obtenidas en la investigación, y relacionando éstas con el caso estudiado, es que se llegó a las siguientes conclusiones:

En primer lugar, el contexto sociocultural en el cual se encuentra inmersa la escuela, corresponde a un sector popular que ha sido socialmente estigmatizado como pobre y marginal. Tal definición es asimilada por la escuela y el cuerpo docente como una realidad que está ahí y que como tal tiene escasas o nulas posibilidades de cambio.

Esta realidad, que sin duda existe, conlleva a que institucionalmente a nivel macro se haga una construcción previa acerca de los profesores que van a ejercer su profesión en dicho lugar. Esta pre-definición institucional, influye en las propias construcciones que realiza la profesora acerca de la escuela a la cual se incorporará a trabajar, de los alumnos con los cuales trabajará y de las familias de las cuales provienen los alumnos.

Como señala Rogers (en Barca, et als 1996), entre los elementos que pueden jugar un papel en la formación de las representaciones y expectativas iniciales del profesor respecto a los alumnos están las opiniones estereotipadas sobre determinadas características de edad, sexo, raza y clase social, entre otras. Esto puede teñir desde un comienzo la relación que se

produce entre profesor y alumno, y dar pie a determinadas expectativas respecto de la interacción entre ambos.

Esta pre-definición externa sumado a las propias construcciones que realiza la profesora van conformando la percepción de la profesora acerca del propio rol como pedagoga, el cual se irá moldeando paulatinamente a partir de la incorporación a la escuela, el encuentro con la realidad y la asimilación de una cultura escolar propia e independiente de otras escuelas.

En este sentido, la misión que tenga la institución escolar será fundamental en el ejercicio profesional de la profesora, ya que las acciones que realice serán guiadas principalmente por ésta, siempre y cuando se esté en acuerdo con ella. Es importante rescatar que esta misión puede presentarse de dos maneras, una en forma explícita y otra en forma implícita, siendo éste último en muchas ocasiones más determinante que el que está expresado de manera explícita.

Lo que va a dar peso a la misión de la escuela va a ser el hecho de que ésta sea aceptada y compartida por los integrantes de esa colectividad, conformando de esta manera una cultura de la institución escolar que se va a ir perpetuando y consolidando paulatinamente a través del tiempo.

En segundo lugar, la percepción que tiene la profesora acerca de su rol, corresponde a un rol que está abocado a suplir carencias del alumno, principalmente, en el ámbito familiar. En este sentido, su rol representa el mundo maternal, asumiendo diversas responsabilidades extraescolares, en perjuicio de sus funciones pedagógicas. Este rol maternal - asistencial consolida una forma de relación "madre e hijo", donde la profesora asume una postura de quien cuida al hijo y le entrega lo fundamental para su formación social. Es por ello que además su rol incluye la entrega de normas y la preocupación por la presentación personal de los alumnos. En este sentido, los aspectos relacionados con el rol de pedagoga pasan a un segundo nivel de relevancia, dado que éstos tienen menos prioridad para el sentido de formación de los alumnos.

En tercer lugar, la identidad de los alumnos se va conformando en respuesta a los aspectos antes mencionados, la cual tiene como eje central la idea de "carencia", referida a diferentes situaciones en las cuales los alumnos se perciben continuamente en "falta".

En este sentido, y dada las características que posee el medio sociocultural al cual pertenecen los alumnos, podemos hablar de *desesperanza aprendida*, es decir, existe la percepción desde el docente de que los hechos que afectan al alumno (nivel socioeconómico, pobreza, marginación), son en cierta medida independientes de su comportamiento o de los esfuerzos que hagan para superarse, y que estas condiciones generalmente traerán consigo características en los alumnos tales como déficit cognitivo y emocional.

Esto, a su vez, lleva a los alumnos a presentar falta de iniciativa, de persistencia y de comportamiento de logro en general. Para "solucionar" esto, y dada la percepción de incontrolabilidad acerca de su condición, es que se presentan hacia los alumnos reacciones de compasión y simpatía, con la consiguiente ayuda y cooperación hacia su situación.

Todo lo anterior puede conllevar a que los alumnos que se vean enfrentados al fracaso no se comprometan, ni persistan en acciones de logro que los podrían llevar a mejorar su situación.

Esto va constituyendo a un alumno que responde al sistema con un rol pasivo, donde siempre va a demandar ayuda de otro, sin lograr la autovalía y que, por sobre todo, no tendrá la confianza suficiente en sí mismo como para afrontar diversas situaciones.

Como señalan Aron y Milicic (1999), la formación de la propia imagen en el niño, parte de la imagen que los adultos significativos tienen de él. Este es un punto importante para los educadores, quienes con sus comentarios acerca de los éxitos o fracasos del niño, los métodos que se utilizan para corregirlo, los sobrenombres que le ponen, el afecto o rechazo con que se enfrentan a él, van determinando la imagen que el niño se va forjando de sí mismo.

De acuerdo a lo anterior, creemos que el aspecto principal del caso estudiado, es el hecho de que la institución escolar y quienes la componen funcionan de acuerdo a un rol que no respondería a lo netamente educativo, sino más bien a un rol institucional que busca compensar las necesidades sociales más urgentes de la población beneficiaria.

En este sentido la escuela bajo estudio, estaría funcionando como un hogar de acogida, donde su misión fundamental sería entregar alimentación y ser un lugar de permanencia diurna para los alumnos mientras los padres trabajan. Este rol asumido por los diferentes actores del sistema escolar permite comprender el que esta escuela, a través de sus diferentes actividades, no esté priorizando claramente el desarrollo y crecimiento de los alumnos. Esto no estaría permitiendo el proceso de transformación que propone la Reforma Educacional, en el sentido de ir avanzando en la modificación de las orientaciones existentes en las escuelas, en pro de garantizar que los aprendizajes que ocurran fomenten las competencias intelectuales y morales que los alumnos requieren para vivir en la sociedad (García-Huidobro, 1999).

Incluso en el contexto físico de la escuela, existen distintos aspectos que dan cuenta de una realidad donde las cosas son, pero no son; esto lo observamos en el hecho de que las mismas salas u oficinas de la escuela están enunciadas con un letrero que indica a qué corresponde cada una; sin em-

bargo, sólo dos o tres salas corresponden efectivamente a lo que enuncian, así encontramos el caso por ejemplo de la sala de profesores que está enunciada como Dirección, en tanto la Dirección está enunciada como Educación Diferencial.

De acuerdo a los estudios realizados por Rutter (en Barca et al., 1996), la organización, el proyecto educativo y curricular, plan de estudio y dinámica peculiar de cada centro educativo ejercen un influjo importante en los comportamientos de las aulas, y por lo tanto, de los alumnos.

Por otra parte tampoco se estaría produciendo la entrega de herramientas que permitiesen transformar a futuro la situación sociocultural de los alumnos, sino más bien se presenta una dinámica escolar que estaría apuntando al reproduccionismo social, es decir, la escuela tendería a reproducir las relaciones sociales de dominación vigentes, donde existen diferentes clases sociales y diferentes oportunidades para cada una de éstas.

En este sentido, las reflexiones en torno a la educación, compartidas por Marx, Lenin, Gramsci y Althusser (citadas en Buenfil, 1991), muestran que las prácticas educativas juegan un papel fundamental en la constitución de los sujetos sociales. De acuerdo a estos autores, la educación es considerada como una práctica social que interviene en forma determinante y específica en dos sentidos: por una parte como conformadora del sujeto revolucionario (a excepción del caso de Althusser) en la medida en que incide en la constitución de una conciencia crítica, constructiva y transformadora; y por otra parte conformadora del sujeto que reproduce y acepta las relaciones sociales dominantes. Este sujeto social acrítico se constituye mediante diversas prácticas sociales, entre las cuales la educativa es ponderada, en el sentido de que su manera de pensar y de actuar, así como los conocimientos acordes a la formación social dominante, son adquiridos y reforzados por las prácticas educativas.

Creemos que de esta forma se va conformando un sistema, en el cual tanto profesora como alumnos cumplen roles que responden funcionalmente a sus propias percepciones, perpetuando y manteniendo los distintos aspectos antes mencionados.

NOTAS

1 Entendiendo la equidad como una igualdad de oportunidades, se presenta como una incoherencia el hecho de que si bien el Estado está asegurando la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, existe una clara desigualdad en la calidad de la educación que los niños reciben, dependiendo de su nivel socioeconómico; además de esto, y teniendo en cuenta el modelo socioeconómico neoliberal actual, el hecho de haber accedido a la educación (básica y media) y haber finalizado este proceso, actualmente no asegura el acceso inmediato a un empleo y/o a la educación superior, por lo tanto, en este sentido tampoco existiría una igualdad de oportunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aron, A y N. Milicic, 1999** *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento.* Andrés Bello, Santiago de Chile, 202 pp.
- Assael, J, I Guzmán y M.E. Contreras. 1993** Qué entendemos por calidad de la educación. En: *Boletín N°18, TED. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación. PIIIE.* Santiago, 4 pp.
- Barca, A, J. González, R. González y J. Escoriza, 1996** Componentes contextuales y relacionales de la enseñanza. En: *Psicología de la instrucción.* Vol 3. EUB. Barcelona, 638 pp.
- Buenfil, R. 1991** *Análisis de discurso y educación.* DIE, 182 pp.
- Coll, C. 1990** *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.* Paidós. Barcelona.
- Delgado, J y J. Gutiérrez, 1999** *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.* Síntesis. Madrid, 206 pp.
- García Huidobro, J. 1999** *La reforma educacional chilena.* Popular. España, 335 pp.
- Ibañez, J. 1989** *Más allá de la sociología: el grupo de discusión técnica y crítica.* Sigloveintiuno: Madrid, 428 pp.
- Marchesi, A y E. Martín, 1998** *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio.* Alianza. Madrid, 498 pp.
- Pérez Serrano, G. 1994** Técnicas y análisis de datos. En: *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes II.* La Muralla. Madrid, 198 pp.
- UNESCO. 2002** Resultados escolares en América Latina. Disponible en http://www.minedu.gob.pe/gestion_institucional/ofplanmedumc/indicadores/medicion/LatinReportWillms&somers.pdf www.minedu.gob.pe/gestion_institucional/ofplanmedumc/indicadores/medicion/LatinReportWillms&somers.pdf.
- Woods, P. 1989** *La escuela por dentro.* Paidós. Barcelona, 220 pp.
- Woods, P. 1998** *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación.* Paidós. Barcelona, 232 pp.

TEST DE HABILIDADES BÁSICAS PARA LA INICIACIÓN AL CÁLCULO "TIC"

BASIC ABILITIES FOR CALCULUS INTRODUCTION TEST "TIC"

Gladys Riquelme del Solar
Especialista en Evaluación Educativa
Universidad de Concepción
Casilla 160-C - Concepción
griquelme@udec.cl

Resumen: El presente informe da cuenta de la investigación realizada con el propósito de crear un test de habilidades básicas en la iniciación del cálculo (TIC) destinado a niños de 5 a 6 años. El estudio se centró, específicamente, en las habilidades cognitivas básicas señaladas por Piaget (periodo preoperacional).

El instrumento con 32 ítems distribuidos en las cinco habilidades que lo constituyen. Su orientación no es psicométrica, ni pretende determinar causa ni explicar la etiología subyacente frente a los resultados, sino integrar una herramienta útil para que los educadores realicen un buen diagnóstico, como también adecuar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a las realidades observadas. Su confiabilidad fue significativa a un alfa de 1%.

Palabras claves: evaluación, habilidades cognitivas, niños de 5 a 6 años, iniciación al cálculo.

Abstract: This report informs the research on the creation of a test on basic abilities for calculus introduction (TIC) for children from 5 to 6 years. The study was centered in the basic cognitive abilities proposed by J. Piaget.

This instrument is constituted by 32 items according to five cognitive abilities. It does not assume a psychometrical approach, nor pretends to determine effects either to explain background ethiology, but it offers a useful instrument so that educators can achieve a good diagnosis which will permit them the adaptation of teaching procedures to contextual experiences: Its reliability was alpha of 1%.

Key words: evaluation, cognitive abilities, Piaget's theory, children from 5 to 6, calculus introduction.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la educación preescolar ha aumentado su cobertura. Las demandas sociales y la toma de conciencia respecto al desarrollo del niño o niña bien canalizado lo potencia y fortalece, mejorando sus condiciones y adecuaciones al medio. Estas últimas han sido uno de los factores que influyeron en ello. Su ingreso a los niveles de escolaridad de mayor formalidad estarán mejor aspectados, en cuanto a las conductas de entrada que requieren estos niveles de escolaridad. Son por tanto gravitantes las experiencias de aprendizaje como los escenarios que se ofrecen a los niños en esta etapa. Estos contribuirán a afianzar las habilidades básicas y destrezas que deberán

ponerse en práctica para aprendizajes más complejos en el Nivel Básico uno (NB1). Sus experiencias en este sentido serán la base para orientar los aprendizajes que requieren para su etapa de desarrollo. Si han sido bien seleccionadas, adecuadamente planificadas y ejecutadas, deberán tributar en forma positiva al fortalecimiento de las funciones básicas que prestan a los niños para su posterior inicio al aprendizaje de la lectura, escritura y la iniciación al cálculo matemático.

En la actualidad hemos sido testigo de las falencias que muestran los escolares cuando se han evaluado en el sector matemático, entre otros. A través del sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE), aún cuando la medición corresponde a un nivel de enseñanza denominado NB2, el cual está distante cuatro años del nivel preescolar, ha quedado en evidencia que los resultados mejoran cuando los escolares han asistido a nivel transición (Mineduc, 2003). Realidad bastante coherente, por cuanto las habilidades y destrezas que el escolar debe desarrollar en nivel NB1 y NB2, en términos cognitivos, están de alguna forma influidas por las experiencias de aprendizaje y por la forma que éstas han sido estimuladas en educación preescolar.

Con el fin de reconocer el nivel de competencias que en este sentido tienen los escolares que asisten a nivel de transición mayor, se propuso idear un instrumento de evaluación que permitiera recabar datos correspondientes al desempeño de los niños, en aquellas habilidades cognitivas que estarían vinculadas posteriormente con el sector matemático.

La evaluación de estas habilidades básicas comprometidas, permitirán a las educadoras determinar el nivel de entrada que el niño tiene para realizar ciertas tareas, que contribuyan paulatinamente a facilitar el aprendizaje y logro de operaciones mentales relacionadas con el inicio al cálculo, preparándolo para su mejor desempeño en el nivel de enseñanza básica NB1. Si bien existen instrumentos de evaluación para estos fines, el enfoque evaluativo ha sido psicométrico, lo que es inadecuado para los efectos de interpretación que debe realizar una educadora.

En la medida que sea posible reconocer exactamente cuáles son las habilidades que el niño o niña no ha logrado desarrollar se facilita más el proceso de planificación de la enseñanza aprendizaje, como también la selección de los estímulos y experiencias según las necesidades de aquéllos. Si bien el test que se ha elaborado no pretende determinar la etapa de desarrollo del niño, como tampoco interpretar los resultados en torno a una norma o buscar una explicación subyacente a la falencia detectada, permite precisar cuál de las habilidades cognoscitivas presenta una debilidad para el sujeto en particular. De esta forma se podrá graduar la actividad y los materiales que se utilicen para estimular y propiciar el logro del aprendizaje y fortalecimiento de la habilidad en cuestión.

De acuerdo a estos antecedentes se construyó una prueba que permite hacer un diagnóstico específicamente de las habilidades básicas para la iniciación al cálculo, posible de aplicar en niños que asisten a enseñanza preescolar y que permite orientar a la Educadora en cuanto a las diferencias individuales del grupo de niños que atiende. Por consiguiente la evaluación permite obtener un perfil de logros, que nos otorga un referente para iniciar el programa de intervención en forma adecuada a las diferencias individuales.

Por último se ha considerado que muchos de los fracasos en el sector de matemática en NB1, se podrían evitar si la educación preescolar contribuyera, en forma efectiva, a fortalecer las habilidades y destrezas que el niño requiere para un buen aprendizaje en el sector matemático. Una evaluación del pensamiento lógico matemático permitiría probablemente revertir los fracasos en este sector, si se introdujeran a tiempo programas de reforzamiento o de carácter remedial, por parte de la Educadora en transición mayor, como por el profesor en NB1.

Consideraciones Generales

EL PROBLEMA

En Educación Preescolar es usual que se hable de una educación integral, como de la planificación, considerándose para ello los intereses individuales de cada niño o niña, entre otros planteamientos. Sin embargo, en la práctica, esta postura teórica sólo queda en el discurso, observándose que muchas educadoras en ejercicio trabajan la actividad por la actividad, aislando la experiencia que entrega una actividad, como sustento y base para el aprendizaje de estructuras superiores. La experiencia y la observación sistemática al interior del aula han permitido centrar la atención en el proceso evaluativo que se lleva a cabo. Este, se realiza de manera superficial sin un proceso riguroso que tenga la suficiente validez y confiabilidad, cuyos resultados permitan ser utilizados como base para una planificación de los aprendizajes que se deben desarrollar.

En especial el trabajo que se efectúa en la iniciación al cálculo es realizado de manera general, no se presentan objetivos específicos que den cuenta de la importancia que tiene este aspecto en las estructuras cognitivas posteriores. No se observa un orden lógico de las actividades y experiencias en este sentido. Se observa en las salas de nivel transición mayores actividades que, si bien apuntan a algunas habilidades específicas no están entrelazadas con otras, por cuanto la relación de complejidad y dificultad no está lo suficientemente delimitada. Por lo demás se trabajan prácticamente dos habilidades en la generalidad de los jardines infantiles que se han observado, tanto de la Junta Nacional de Jardines Infantiles de la Provincia de Concep-

ción, como en los Jardines Particulares Pagados y de Establecimientos de Enseñanza Básica, con diferentes tipos de dependencia administrativa. Al parecer no hay diferencias significativas en las observaciones hechas en terreno. El problema se presenta en las educadoras, que no cuentan con un instrumento adecuado para ello y el desconocimiento para examinar cada una de las habilidades conectadas con la iniciación al cálculo en esta etapa de desarrollo.

De lo anteriormente descrito, se presenta la necesidad de crear un instrumento de evaluación por criterio que puede dar cuenta del estado en que se encuentran las habilidades básicas intervinientes en la iniciación al cálculo. De manera que la educadora esté en condiciones de aplicarlo, registrar las respuestas y por último obtener un perfil de cada niño respecto al estado de las habilidades examinadas. Esto contribuye a obtener un diagnóstico válido y confiable que aporta antecedentes objetivos y significativos para implementar los programas de intervención más adecuados a la realidad y necesidades de los niños.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

El test centra su atención en niños de cinco a seis años de edad, lo usual es que éstos asistan a educación preescolar nivel de transición mayor. En este rango etario, tradicionalmente reconocido como el período de inicio para la preparación de los aprendizajes futuros, el niño presenta ciertos avances: se relaciona con sus pares; reconoce a otras personas fuera de su entorno familiar; comparte juegos; inicia su aprendizaje con actividades más sugeridas para estimular habilidades cognitivas; va encadenando los aprendizajes. Esto último hace posible enfrentar aprendizajes futuros más complejos como lo son la lectura, escritura y el cálculo matemático. Si bien no se incorporan totalmente a estos campos tan importantes, los prepara de la mejor forma posible para estar en un nivel apto, y lograr un mayor éxito escolar en NB1. Si las habilidades y las destrezas que requiere se han propuesto adecuadamente en las planificaciones y en los escenarios de aprendizaje en la educación preescolar, los niños enfrentarán el NB1 con mayor facilidad y les significará sólo una continuidad gradual a lo que ellos traen. Es aquí donde radica la importancia de reconocer, cuáles son las habilidades y dimensiones que deberán estimular las educadoras para un inicio exitoso en la vida del escolar. En la medida que la evaluación provea de antecedentes consistentes y válidos, los procesos de enseñanza aprendizaje en esta edad podrán contribuir a fortalecer en el niño el aprendizaje y a su vez, otorgar seguridad y autoconfianza para emprender tareas de mayor dificultad, lo que será sumamente importante, en su historial académico y en consecuencia para su autoestima futura, (Milicic, 1991), dado que las experiencias de aprendizaje positivas o negativas que tenga el niño en estas etapas, irá conformando su autoconcepto en lo académico. Las experiencias

de éxito a estas edades, tanto a nivel familiar como en la vida escolar, son trascendentes para el desarrollo tanto de su autoestima como de su autoconcepto, según lo demuestran numerosas investigaciones, (Milicic, 2001).

El menor en esta edad cronológica está en pleno desarrollo intelectual, identificada por Piaget (1977) como preoperacional, periodo donde presenta un salto cualitativo en la forma de pensar, ya que trae consigo la función simbólica. En esta etapa puede utilizar diferentes simbologías para representar objetos, lugares y personas de su mundo. Su pensamiento puede retroceder en el tiempo, recuerda hechos del pasado, y puede avanzar para prever lo que ocurrirá en el futuro, o detenerse en el presente para especular sobre lo que pueda estar ocurriendo en otro lugar. Destaca en este período el fortalecimiento del lenguaje, de la imaginación, del juego simbólico, de la imitación diferida. Lo importante, en relación a la función simbólica, es que existe un acercamiento a los símbolos y una aproximación en las diferencias entre significados y significantes. Esto se atribuye a la interiorización de la imitación, por ello cobran importancia los modelos que el niño pueda tener de los adultos y su entorno.

En este período son muchas las características posibles de observar, como por ejemplo: la capacidad de centrar la atención en un solo atributo, que lo lleva a conclusiones erróneas; la incapacidad que presenta para regresar al punto de origen; trata de verbalizar la causa de un fenómeno de lo particular a lo particular, su razonamiento no obedece ni a una causa física ni una necesidad lógica; le da vida a los objetos inanimados; todo lo que ocurre y ve en la naturaleza se lo atribuye al ser humano. Como se puede apreciar en esta etapa sólo podemos estimular con objetos concretos y el lenguaje que está bastante enriquecido es un excelente vehículo para generar paulatinamente aprendizajes de tipo más complejos.

Se debe tener presente que el nivel de destrezas que ellos tienen es producto de dos procesos básicos: la maduración y el aprendizaje. La maduración biológica es determinante por cuanto es el paralelismo entre el desarrollo corporal y psíquico, en cambio la madurez social dependerá del grado de interrelación que el niño tenga en sus experiencias con los otros, de igual forma la madurez de la actitud hacia el trabajo estará influida por el ambiente que frecuente en este sentido y consiste en la capacidad de diferenciar entre lo que es juego y trabajo, y por último una madurez de las funciones de orientación que se traduce en la capacidad de atención y concentración. Estos procesos de maduración con excepción del biológico, necesitan tanto de un sistema de estimulación como de experiencias que den la oportunidad al niño para aprender.

En general la etapa de los 5 a 6 años, es un período que se debe enfrentar con antecedentes que nos aproximen en mejor forma a las características que el niño tiene en su desarrollo, principalmente en el intelectual. Lo que

es fundamental y prioritario si se pretende fortalecer y estimular las habilidades para mejorar el aprendizaje a la iniciación al cálculo, y propiciar mejores logros en su vida escolar futura, especialmente en NB1, donde comienza su escolaridad de mayor formalidad y cambio. La educadora debe efectuar una evaluación que tenga consistencia en sus resultados y validez en cuanto a lo que examina.

El instrumento propuesto se centró en las funciones básicas que intervienen en la iniciación al cálculo según Piaget. Estas van desde : Expresión de Juicio Lógico; Noción de Conservación; Noción de Seriación; Noción de Clase hasta Función Simbólica. A partir de las dimensiones señaladas se construyeron los ítems relacionados con los diferentes rasgos que cada una de ellas incluye.

La prueba que se propone permite examinar estas habilidades en forma más temprana para seleccionar y crear las condiciones de aprendizaje con mayor propiedad y atendiendo a las necesidades individuales, como también es factible de utilizar para observar los avances y logros alcanzados por los niños. De modo que el proceso de enseñanza aprendizaje siga un camino gradual y adecuado a las características de desarrollo que ellos presentan y así se pueda contribuir a su proceso de maduración en mejor forma.

METODOLOGÍA

La investigación corresponde a una metodología clásica para la construcción de instrumentos y su correspondiente validación. En este caso se consideraron como variables intervinientes en el nivel de logro que puede alcanzar un niño, el nivel socioeconómico y la variable sexo. Según Hurlock (1988) en esta etapa las niñas presentan un mayor desarrollo del lenguaje que los niños. En cuanto al nivel socioeconómico existen numerosas investigaciones que dan cuenta de esta diferencia. En una de ellas Riquelme (1993) y el mismo SIMCE, plantean resultados que son concordantes con lo planteado por Vial (1998). En consecuencia se consideró recoger este antecedente para tener un mayor espectro de lo que está ocurriendo realmente con los niños en esta etapa.

Esta variable se dicotomizó en nivel socioeconómico medio-alto y bajo-deprivado según clasificación efectuada en LAP-D, por Riquelme (1983).

Como el objetivo general era elaborar un instrumento de evaluación que otorgara un perfil del nivel de habilidades básicas que tienen los niños para la iniciación al cálculo, fue necesario:

- 1.- Determinar si existen diferencias significativas entre las diversas habilidades de acuerdo al nivel socioeconómico de los niños.

2.- Determinar si existen diferencias significativas entre las diversas habilidades según la variable sexo.

3.- Determinar la proporción de éxito que presentan las diversas habilidades en la generalidad de los niños.

EL INSTRUMENTO

A partir de la revisión del marco teórico principalmente los aportes hechos por Piaget (1975), se seleccionaron las cinco habilidades básicas que componen las diferentes dimensiones del test, de cada una de ellas se consideraron los rasgos indicados para la elaboración de los ítemes. En consecuencia el instrumento se propone sobre un constructo teórico multidimensional, que explica su estructura interna.

HABILIDADES-DIMENSIONES:

1.- Clasificación: es la coordinación entre la comprensión de semejanzas o diferencias entre objetos y extensión, que es el número de elementos que pertenece a cada clase dada. Se elaboraron 8 ítemes que presentan objetos concretos relacionados por: tamaño, color, forma, textura, aparear figuras con más de una característica.

2.- Seriación: es percibir una relación de orden de acuerdo a diferencia de tamaño, peso, grosor, degradación de color. Se elaboraron seis ítemes, especialmente orientados a ordenar elementos, de acuerdo a tamaño, longitud, volumen, capacidad, degradación de color.

3.- Conservación: son cantidades que se pueden subdividir en múltiples medidas sin perder su propiedad y cantidades discontinuas que no se pueden subdividir sin perder su característica. Se elaboraron siete ítemes relacionados con: cantidad, volumen, longitud.

4.- Expresión de Juicio Lógico: es emitir un juicio de valor sobre una situación cotidiana, las que se producen verbalmente para darle una propiedad a un determinado objeto y relaciones que están directamente relacionadas con su vida diaria. Se elaboraron cinco ítemes donde se observa la comprensión y utilización de oraciones con diferentes gramáticas: negación, conjunción, disyunción y uso de cuantificadores.

5.- Función Simbólica: se entiende como un acercamiento a los símbolos y una aproximación en las diferencias entre significado y significante. Se elaboraron seis ítemes relacionados con símbolos numéricos, su representatividad con objetos concretos, secuencias, sucesor, antecesor, y numerales.

ESTRUCTURA DEL TEST

La estructura de la prueba es la misma utilizada en el test LAP-D, adaptado y validado por Riquelme (1983). Está constituida por 32 ítemes, los que están organizados por cada una de las habilidades que examina, siguiendo un orden correlativo en cuanto a su numeración.

En cada ítem, se propone la conducta a observar a través de una actividad que debe realizar el niño o niña, aparecen descritas las instrucciones que se le darán al 'testado' y los materiales concretos con que se va a trabajar. Se incluye el criterio de corrección y la asignación de puntaje.

El examinador cuenta con un manual, que incluye las instrucciones generales de aplicación y la prueba con la estructura ya descrita, con los materiales para cada ítem y una hoja anexa por cada niño para registrar su identificación, edad y respuestas dadas en cada ítem. Si el niño responde erróneamente a dos ítemes en la habilidad examinada, se detiene la aplicación y se continúa con la otra habilidad. Referente al puntaje este varía entre 0 hasta 2, si la respuesta está de acuerdo al criterio de corrección tiene 2 puntos se considera "logrado"; si ésta sólo es correcta en parte se asigna 1 punto y se considera "emergente", y si la respuesta es nula se asigna 0 punto.

Se obtiene un perfil determinando la proporción de puntaje obtenido, respecto al máximo posible, que cada niño obtiene por cada habilidad.

Para los efectos de la aplicación de cada uno de los ítemes, se elaboraron materiales e instrucciones que estimularan adecuadamente a los niños, a los cuales debían reaccionar manifestando las conductas a observar. En una gran cantidad de ítemes los materiales se construyeron con material de desecho, lo que abarata bastante el costo de la batería en general. Todos son objetos de fácil manipulación para los niños, no presentan riesgo alguno y los colores son atractivos.

ADMINISTRACIÓN DE LA PRUEBA

La prueba se probó en una muestra piloto con el propósito de observar; las deficiencias que pudiera tener en cuanto a las instrucciones y los materiales que se prepararon especialmente para los ítemes y el criterio de corrección. Respecto al lenguaje se hicieron modificaciones a algunas instrucciones que no estaban lo suficientemente claras para los niños, de acuerdo a la dificultad que presentaron algunos ítemes se fijó el criterio de corrección.

Luego, se procedió a elaborar cuatro sets de materiales, reproducir el test y manual de instrucciones, preparar a cuatro estudiantes para que administraran la prueba a los niños de la muestra, en los establecimientos autorizados.

De la aplicación experimental de la prueba se tomó el tiempo por cada administración, el cual en promedio fue de 25 minutos por niño.

POBLACIÓN

La población la constituyeron los niños y niñas de educación preescolar que asisten a nivel de transición mayor en la comuna de Concepción y Talcahuano.

La muestra fue de carácter intencionado y la conformaron 60 niños y niñas que asisten a establecimientos de Enseñanza General Básica con dependencia administrativa Municipalizada y Particular Pagada, de igual proporción.

RESULTADOS

VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

Cada uno de los ítemes fueron sometido a juicio de expertos: Educadoras de Párvulos en ejercicio, Psicólogos, y especialistas en Educación Especial; en total 10 profesionales. El criterio de selección fue el 80 % de acuerdo entre los jueces para dirimir si el ítem pertenecía o no a la habilidad o dimensión señalada. Quedando 32 ítem dentro de ese criterio, fueron desestimados 8 ítemes.

Con la finalidad de conocer el grado de confiabilidad que tenía el instrumento se determinó el grado de consistencia interna, aplicando un alfa de Cronbach cuyo valor fue de 0,88.- Valor que representa un grado de confiabilidad significativo a un $p = 0,01$.-

COMPARACIÓN ENTRE GRUPOS

Con el propósito de determinar si existían diferencias significativas entre las medias de los niños de nivel socioeconómico medio-alto y nivel socioeconómico bajo- deprivado, se contrastaron las hipótesis con la prueba "t" de Student. Los resultados se presentan en Tabla 1.

Tabla 1**Valores "t" obtenidos por habilidad según nivel socioeconómico y significación estadística**

HABILIDADES	"t" obtenido	Nivel de significación (alfa)
CLASIFICACION	1,19	No
SERIACION	0,33	No
CONSERVACION	3,45	Si 1%
EXPRESION DE JUICIO LOGICO	2,2	Si 5%
FUNCION SIMBOLICA	3,41	Si 1%
TOTAL EN LA PRUEBA	2,34	Si 5%

De los datos observados se puede señalar que existen diferencias significativas en tres habilidades y éstas diferencias son favorables al grupo perteneciente a un nivel socioeconómico medio-alto.

Luego la finalidad de determinar si existen diferencias significativas entre los niños de acuerdo al sexo, se compararon las medias en cada habilidad y se contrastó cada hipótesis con la prueba "t" de Student. Los resultados se presentan en Tabla 2.

Tabla 2**Valores "t" obtenidos por habilidad según sexo y significación estadística**

HABILIDADES	"t" obtenido	Nivel de significación (alfa)
CLASIFICACION	0,41	No
SERIACION	0,60	No
CONSERVACION	0,75	No
EXPRESION DE JUICIO LOGICO	0,62	No
FUNCION SIMBOLICA	0,12	No
TOTAL EN LA PRUEBA	0,44	No

De los datos se puede advertir que el sexo como variable no tiene ninguna implicancia en el desempeño de los niños para las habilidades básicas.

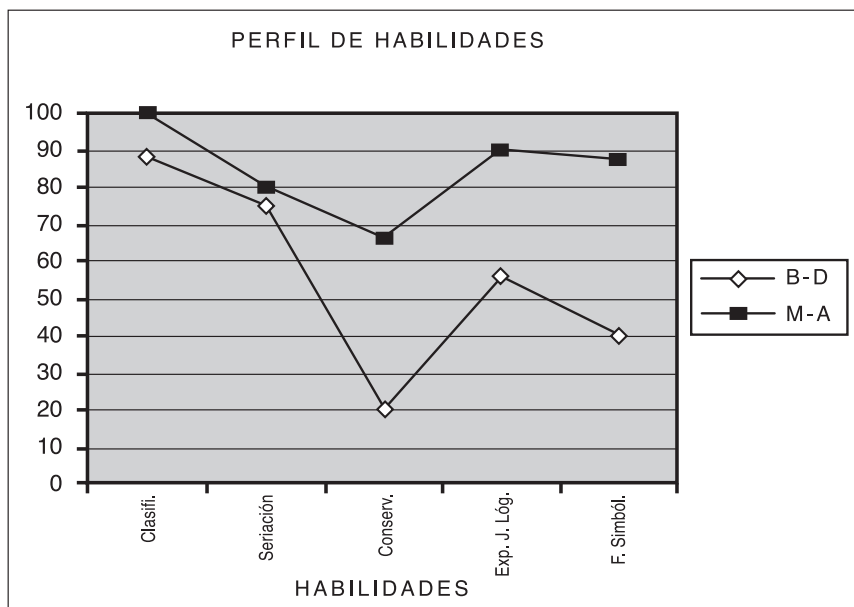
Se han considerado exitosos a los niños que en cada habilidad han logrado realizar con éxito el 80% de los ítemes que incluye la habilidad.

Tabla 3**Distribución de niños exitosos por habilidad**

HABILIDADES	Fi %
CLASIFICACION	80
SERIACION	78
CONSERVACION	30
EXPRESION DE JUICIO LOGICO	58
FUNCION SIMBOLICA	46

De acuerdo a los datos observados para la gran mayoría de los niños la dificultad radica en las habilidades *conservación*, *función simbólica* y *expresión de juicio lógico*. En cambio en *clasificación* y *seriación* se observa un mayor número de niños con la habilidad lograda, lo que es explicable porque son las habilidades que más se trabajan en el nivel de transición.

A continuación en la Figura 1 se presenta el Perfil de Logro de dos niños pertenecientes a diferentes niveles socioeconómicos.

Figura 1: Perfil de Habilidades

De acuerdo a los datos observados se puede visualizar en forma inmediata que el niño perteneciente al nivel socioeconómico medio alto está menos fortalecido en la habilidad *noción de conservación*. En cambio el niño perteneciente al nivel socioeconómico bajo deprivado está fortalecido en la habilidad *clasificación y seriación*, sus debilidades se focalizan en *conservación*, *expresión de juicio lógico* y *función simbólica*.

Con estos diagramas se puede observar claramente cuáles son las habilidades logradas por el niño y cuáles las emergentes. Por consiguiente facilita la programación y selección de experiencias de aprendizaje como la graduación que se debe realizar según el perfil de los niños.

CONCLUSIONES

Se puede señalar que la prueba propuesta cumple con los requisitos de confiabilidad y validez en cuanto a la adecuación dimensión-ítem. Si bien no se efectuó un análisis factorial para confirmar el constructo teórico, el índice de Cronbach, permitió determinar el grado de interrelación ítem test, lo que nos está indicando un grado de validación.

Respecto a los objetivos que se propusieron, se puede inferir que efectivamente existen diferencias significativas entre los niños y niñas pertenecientes a niveles socioeconómicos distintos, lo que es bastante importante considerar para una programación que contribuya a estimular en mayor medida lo que en su medio natural no tienen.

En relación con la variable sexo dentro del contexto de la muestra no se observaron diferencias significativas en ninguna de las habilidades examinadas.

En el caso de las habilidades donde no hay diferencias significativas, es factible atribuir a las experiencias de aprendizaje que el niño ha tenido en el nivel preescolar, las que en su generalidad están orientadas a ellas y por su edad cronológica que está en relación con su desarrollo.

Quedó de manifiesto que la conservación es una de las habilidades que mayor dificultad presenta a los niños indistintamente del nivel al cual pertenecen. No obstante, estas diferencias son más desfavorables a los niños de estratos bajos, lo que también demuestra la influencia del medio familiar y la estimulación que los niños tienen en un hogar con mayores recursos.

Esta primera versión del test, ha permitido demostrar a las educadoras que se desempeñan en el nivel, la diversidad que se puede presentar en un mismo niño, además de otorgarle antecedentes objetivos para reconocer en ellos las fortalezas y debilidades, siendo una herramienta fundamental para seleccionar los objetivos, actividades y materiales, que deberán considerar para la realización de su proceso de enseñanza aprendizaje, de modo tal que éste cumpla en forma eficiente y efectiva los objetivos propuestos.

En síntesis, es conveniente ampliar la muestra de conductas en las habilidades para darle una simetría a la prueba, como también es necesario efectuar un análisis factorial comprobatorio, para garantizar su validez inter-

na y la multidimensionalidad que teóricamente tiene. Esto hace necesario ampliar la investigación de manera que la prueba cumpla, a cabalidad, con los requerimientos de un instrumento evaluativo válido y confiable desde una perspectiva criterial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hurlock, E. 1988** *Desarrollo del niño*. Mc Graw-Hill. U.S.A.
- Milicic, N. 2001** *Creo en ti: La construcción de la autoestima en el contexto escolar*.
- Milicic, N. 1991** *A ser feliz también se aprende*. Edit. Sudamericana, Argentina.
- Mineduc** *Programa de las 900 escuelas*. Santiago, Chile.
- Mineduc, 2001** *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Chile.
- Mineduc, 2003** *Informe SIMCE*, Chile.
- Piaget, J. 1977** *Ensayo de lógica operatoria*. Edit. Guadalupe, Argentina.
- Piaget, J. 1975** *Génesis del número en el niño*. Edit. Guadalupe, Argentina.
- Riquelme, G. 1993** *Análisis de la versión experimental del Perfil de Logros de Aprendizaje*. Tesis para optar al grado de Magister en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, 198
- Vial, C. 1998** *Reproducción y transición de la pobreza en Chile: Un acercamiento cualitativo*. Fundación nacional para la superación de la pobreza, Podemos superar la pobreza y lograr mayor equidad, Chile. Mideplan, Fnuap, Santiago de Chile.

UNIVERSIDAD DE CONCEPCION
FACULTAD DE EDUCACION

"TEST DE HABILIDADES BASICAS EN LA INICIACION AL CALCULO" TIC

Gladys Riquelme del Solar
Especialista en Evaluación Educacional
Facultad de Educación
Universidad de Concepción
Casilla 160-C - Concepción
griquelme@udec.cl

CLASIFICACION

Nº ítem	Actividad	Administración y criterio de corrección	Materiales
1.	Agrupar figuras geométricas según tamaño	<ul style="list-style-type: none"> Presente al niño las figuras geométricas dispersas y dígame "<i>junta las figuras grandes, chicas y medianas</i>". Puntuación. Un punto por agrupación total correcta	<ul style="list-style-type: none"> Figuras geométricas
2.	Selecciona botones según tamaño.	<ul style="list-style-type: none"> Presente al niño botones dispersos y dígame "<i>forma un grupo con los botones grandes, los chicos y medianos</i>". Puntuación. Un punto por agrupación total correcta.	<ul style="list-style-type: none"> Botones
3.	Agrupar cubos según color	<ul style="list-style-type: none"> Presente al niño cubos de diferentes colores y tamaños y dígame "<i>agrupa los cubos de igual color</i>". Puntuación. Un punto por agrupación total correcta.	<ul style="list-style-type: none"> Cubos dimensionados.
4.	Agrupar tarjetas según su color	<ul style="list-style-type: none"> Presente al niño tarjetas de cuatro colores diferentes y dígame "<i>agrupa las tarjetas de igual color</i>". Puntuación. Un punto por agrupación total correcta.	<ul style="list-style-type: none"> Tarjetas de color.
5.	Agrupar figuras según la forma	<ul style="list-style-type: none"> Presente al niño diferentes figuras y dígame "<i>agrupa las tarjetas de igual forma</i>". Puntuación. Un punto por agrupación total correcta.	<ul style="list-style-type: none"> Figuras geométricas.
6.	Aparear figuras iguales	<ul style="list-style-type: none"> Presente al niño una tablilla con seis figuras y entregue al niño tarjetas con cada figura correspondiente para aparear, más dos distractores. Diga al niño "<i>ubica cada tarjeta con la figura que es igual</i>". Puntuación: asignar un punto por 4 aciertos y dos puntos por 6 aciertos.	<ul style="list-style-type: none"> Cartón de lotería.
7.	Identifica suave áspero en lija	<ul style="list-style-type: none"> Presente al niño una tablilla con diferente textura en lija y dígame "<i>pasa tus dedos sobre esta tabla y dime cuál es más suave</i>". Puntuación: un punto por acierto.	<ul style="list-style-type: none"> Tablilla con lijas
8.	Identifica suave áspero en género	<ul style="list-style-type: none"> Presente al niño una tablilla con diferentes tipos de género y dígame "<i>pasa tus dedos sobre esta tabla y dime cuál es más áspero</i>". Puntuación: un punto por cada acierto.	<ul style="list-style-type: none"> Tablilla con géneros

SERIACIÓN

Nº ítem	Actividad	Administración y criterio de corrección	Materiales
9.	Ordena figuras según tamaño (grande-chico).	<ul style="list-style-type: none"> Presente al niño tarjetas con igual dibujo, pero diferente tamaño (4) y dígame "ordena del más grande al más chico". Puntuación. Un punto por serie completa.	<ul style="list-style-type: none"> Figuras dimensionadas.
10.	Ordena lápices del más corto al más largo.	<ul style="list-style-type: none"> Presente al niño seis lápices de diferentes colores y longitudes y dígame "ordena del más corto al más largo". Puntuación. Un punto por serie completa.	<ul style="list-style-type: none"> Lápices de colores.
11.	Ordena frascos según peso.	<ul style="list-style-type: none"> Presenta al niño cuatro frascos iguales de diferente peso y dígame "toma estos frascos y fórmalos del más liviano al más pesado". Puntuación Un punto por serie completa.	<ul style="list-style-type: none"> 4 Frascos transparentes de igual tamaño y con diferentes rellenos a igual nivel
12.	Llena vasos de menor a mayor volumen.	<ul style="list-style-type: none"> Presente al niño tres vasos transparentes iguales y un jarro de agua y dígame "vacía agua dentro de estos vasos, pero a uno ponle un poco, al otro un poquito más, y al último más". Puntuación Un punto por serie completa. Se le dará al niño la oportunidad de redistribuir los líquidos.	<ul style="list-style-type: none"> 3 vasos iguales. 1 jarro con agua.
13.	Ordena cintas según longitud.	<ul style="list-style-type: none"> Presente al niño seis cintas de diferentes longitudes y dígame "ordena las cintas de las más corta a la más larga". Puntuación. Un punto por serie de 4 correctas y 2 por serie completa.	<ul style="list-style-type: none"> Cintas de diferente dimensión
14.	Ordena siguiendo degradación de color	<ul style="list-style-type: none"> Presente al niño una degradación de color en forma ordenada (4 tarjetas) y dígame "ahora las desordenaremos y tu la ordenarás del color más claro al más oscuro". Puntuación. Un punto por serie completa.	<ul style="list-style-type: none"> Tarjetas con degradación de color.

CONSERVACIÓN

N° ítem	Actividad	Administración y criterio de corrección	Materiales
15.	Reconoce cantidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Ordene con el niño dos filas paralelas de botones, con igual cantidad (botones iguales). Desordene una de las filas y pregunte al niño "<i>¿Dónde hay más?</i>". Puntuación. Un punto por observar que hay igual cantidad de elementos.	<ul style="list-style-type: none"> • 12 botones iguales.
16.	Forma grupos iguales	<ul style="list-style-type: none"> • Presente al niño un grupo de monedas y dígame "<i>forma tres grupos iguales</i>". Puntuación. Un punto por observar que hay igual cantidad de elementos.	<ul style="list-style-type: none"> • Monedas
17.	Trasvasija líquidos reconociendo volumen.	<ul style="list-style-type: none"> • Presente al niño tres vasos de diferentes dimensiones y un cuarto vaso que servirá de medida y dígame "<i>vacía el agua al primer vaso, vuelve a llenar el cuarto vaso y vacíalo al segundo, finalmente vuelve a llenarlo y vacíalo al tercero</i>", y pregúntele "<i>¿dónde hay mas agua?</i>". Puntuación. Un punto por observar que hay igual cantidad de agua	<ul style="list-style-type: none"> • 3 vasos diferentes. • 1 vaso de medida.
18.	Seleccione cinta larga.	<ul style="list-style-type: none"> • Presente al niño cuatro cintas de diferente tamaño y dígame "<i>extrae aquella que es más larga</i>". Puntuación. Un punto por sacar la correcta.	<ul style="list-style-type: none"> • Cintas.
19.	Reconoce longitud en lápices.	<ul style="list-style-type: none"> • Presente al niño tres lápices scrip de igual longitud, reconozca junto al niño sus dimensiones, luego ubicar uno más arriba, otro un poco más abajo y el tercero dejarlo igual, pregunte al niño "<i>¿Cuál es mas largo?</i>". Puntuación. Un punto por observar que son iguales.	<ul style="list-style-type: none"> • 3 lápices scrip.
20.	Identifica volumen de masa.	<ul style="list-style-type: none"> • Presente al niño dos trozos iguales de plasticina, y pida a éste que prepare dos bolitas y luego aplaste una de ellas y pregunte al niño "<i>¿Dónde hay más plasticina?</i>". Puntuación. Un punto por observar que hay igual cantidad de plasticina.	<ul style="list-style-type: none"> • Plasticina.
21.	Reconoce igual cantidad de masa.	<ul style="list-style-type: none"> • Presente al niño dos trozos iguales de plasticina, y pídale que prepare dos bolitas y una de ellas las divida en tres partes. Ahora pregunte al niño "<i>¿pesan igual la bolita entera comparándola con las tres bolitas?</i>". Puntuación. Un punto por observar que hay igual cantidad de masa.	<ul style="list-style-type: none"> • Plasticina.

EXPRESION DE JUICIO LÓGICO

N° ítem	Actividad	Administración y criterio de corrección	Materiales
22.	Muestra casa con puerta y ventana.	<ul style="list-style-type: none"> • Presente al niño cuatro tarjetas, cada una con una casa con diferentes elementos en su imagen y dígame "muéstrame la casa con puerta y ventana". Puntuación. Un punto por mostrar la correcta.	<ul style="list-style-type: none"> • Láminas con diferentes casas.
23.	Muestra casa con puerta o ventana.	<ul style="list-style-type: none"> • Presente al niño cuatro tarjetas, cada una con una casa con diferentes elementos en su imagen y dígame "muéstrame la casa con puerta o ventana". Puntuación. Un punto por mostrar la correcta.	<ul style="list-style-type: none"> • Láminas con diferentes casas.
24.	Muestra la casa que no tiene puerta.	<ul style="list-style-type: none"> • Presente al niño cuatro tarjetas, cada una con una casa con diferentes elementos en su imagen y dígame "muéstrame la casa que no tiene puerta". Puntuación. Un punto por mostrar la correcta.	<ul style="list-style-type: none"> • Láminas con diferentes casas.
25.	Selecciona lámina donde hay mayor cantidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Presente al niño tarjetas con diferente cantidad de elementos y pregúntele "¿en qué tarjeta hay más elementos?". Puntuación. Un punto por indicar la correcta.	<ul style="list-style-type: none"> • Cartones con dibujos.
26.	Selecciona el grupo que tiene menos.	<ul style="list-style-type: none"> • Presente al niño tarjetas con diferente cantidad de elementos y pregúntele "¿en qué tarjeta hay menos elementos?". Puntuación. Un punto por indicar la correcta.	<ul style="list-style-type: none"> • Cartones con dibujos.

FUNCIÓN SIMBÓLICA

Nº ítem	Actividad	Administración y criterio de corrección	Materiales
27.	Aparea número con su grupo (1-5).	<ul style="list-style-type: none"> • Presente al niño tarjetas con figuras circulares y tarjetas con los números del 1 al 5 impreso y dígame "cuenta las figuras circulares de cada tarjeta júntala con su número". Puntuación. Un punto por 4 apareamientos correctos y 2 por los 5 aciertos.	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con número.
28.	Nombrar que número viene después (1-10).	<ul style="list-style-type: none"> • Dígame al niño "¿tu sabes que número viene después del 9?" dígame que es el 10. Luego pregúntele "¿qué número viene después de 1-7-5-3-17?". Un número a la vez. Puntuación. Un punto por cada 3 aciertos y 2 por los 5 aciertos.	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con número.
29.	Nombrar que número está antes (1-10).	<ul style="list-style-type: none"> • Pregúntele al niño "¿qué número está antes del 2?" dígame que es 1. Luego pregúntele "¿qué número está antes del 4-7-10?". Uno a la vez. Puntuación. Un punto por cada 3 aciertos.	
30.	Aparea número con su grupo (5-9).	<ul style="list-style-type: none"> • Presente al niño tarjetas con figuras circulares y tarjetas con los números del 5 al 9 impreso y dígame "cuenta las figuras circulares de cada tarjeta y júntalas con su número". Puntuación. Un punto por 4 aciertos y 2 por 5 apareamientos correctos.	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con número. (5 al 9) • Tarjetas con figuras circulares desde 5 a 10
31.	Dice números del 1 al 20.	<ul style="list-style-type: none"> • Pregunte al niño ¿sabes contar? Pídale que cuente del 1 al 20 Puntuación. 1 punto si cuenta correlativamente del 1 al 20	
32.	Selecciona número que indica más (1-9).	<ul style="list-style-type: none"> • Muéstrelle al niño las tarjetas con número 5 y 9 dígame "¿qué número indica menos cantidad?". Posteriormente presente las tarjetas 6-3 y 4-8. Puntuación. Un punto por 2 comparaciones correctas y 2 por los 3 aciertos	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con números.

HOJA REGISTRO

Njombre de niño

Fecha de nacimiento

Fecha de administración

Nombre del examinador

Tiempo de duración

Puntaje obtenido

CLASIFICACIÓN

Nº ítem	Conducta	Pje.	Observación
1..	Agrupar figuras geométricas según tamaño.		
2..	Selecciona botones según tamaño.		
3..	Reúne cubos según color.		
4..	Agrupar tarjetas según color.		
5..	Agrupar figuras según forma.		
6..	Aparear figuras iguales.		
7..	Identifica suave áspero en lija.		
8..	Identifica suave áspero en género.		

SERIACIÓN

Nº ítem	Conducta	Pje.	Observación
9..	Ordena figuras según tamaño (grande-chico).		
10.	Ordena lápices del más corto al más largo.		
11.	Ordena frascos según peso.		
12.	Llena vasos de menor a mayor volumen.		
13.	Ordena cintas según longitud.		
14.	Ordena siguiendo degradado de color.		

CONSERVACIÓN

N° ítem	Conducta	Pje.	Observación
15.	Reconoce cantidad.		
16.	Forma grupos iguales.		
17.	Trasvasija líquidos reconociendo volúmenes.		
18.	Selecciona cinta larga.		
19.	Reconoce longitud de lápices.		
20.	Identifica volumen de masa.		
21.	Reconoce igual cantidad de masa.		

EXPRESIÓN DE JUICIO LOGICO

N° ítem	Conducta	Pje.	Observación
22.	Muestra casa con puerta y ventana.		
23.	Muestra casa con puerta o ventana.		
24.	Muestra la casa que no tiene puerta.		
25.	Selecciona lámina donde hay mayor cantidad.		
26.	Selecciona el grupo que tiene menos.		

FUNCIÓN SIMBÓLICA

N° ítem	Conducta	Pje.	Observación
27.	Aparea número con su grupo (1-5).		
28.	Nombra que número viene después (1-10).		
29.	Nombra que número está antes (1-10).		
30.	Aparea número con su grupo (5-9).		
31.	Dice números del 1-20.		
32.	Selecciona número que indica más (1-9).		

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 Editorial de la Revista, asesorado por especialistas, 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 cuatro ejemplares, escrito en formato carta a espacio y medio. Además, deben adjuntar un diskette con el trabajo en formato digital. El texto en Microsoft Word, y las figuras y tablas en archivos separados, con leyendas en español e inglés.

Dirección del Editor:

Revista Enfoques Educativos

Departamento de Educación

Casilla 10115

Santiago, Chile

Fonos: 56 - 2- 6787868 - 56 - 2- 6787879

Fax: 56 - 2 - 6787730

Email: dptoeduc@uchile.cl

PRUEBAS DE IMPRENTA Y SEPARATAS

Las pruebas de imprenta serán normalmente revisadas por el Comité Editorial, salvo en situaciones de excepción serán enviadas para su revisión a los autores. A cada autor se le entregarán 3 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 negrita. Nombre y dos apellidos, especialidad, institución en que se desempeña, dirección y e-mail. Ubicar en lado derecho bajo título.

Resumen: En Negrita. El texto debe ir precedido de un resumen con un máximo de 250 palabras, a excepción de la sección *Hablando de...* que será de 200 palabras máximo; en Español e Inglés y encerrados en recuadros. Debe describir claramente el tema o problema, principales resultados o conclusiones si correspondiera, o planteamientos presentados.

Palabras claves: En Negrita. A continuación de cada recuadro agregar un máximo de 6 palabras claves, en orden de importancia, en el idioma que corresponda.

La revista incluye tres tipos de trabajos: *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 in extenso una investigación)

Introducción

Breve descripción del problema

Metodología

Resultados y análisis de los mismos

Conclusiones

Fuentes de financiamiento (si corresponde)

Hablando de...

(Trabajo corto en una sola sección, sin individualizar subtítulos)

Introducción

Reflexión y/o discusión sobre un tema específico.

Los tres tipos deben incluir un resumen y palabras claves en los dos idiomas e iniciar el texto con una introducción (título central, mayúsculas).

Los trabajos no deben exceder las 30 páginas, incluyendo cuadros, tablas y figuras cuya ubicación debe indicarse en el margen de la página respectiva. La excepción es *Hablando de...*, que no debe exceder las 15 páginas.

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, el segundo así como otros (si los hay) la inicial del nombre precederá el 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 la letra "y". El año irá 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 Educativas, Santiago, 3(1): 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, editor(es), 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, Macombo, 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.

REFERENCIAS EN EL TEXTO DEL DOCUMENTO

1. Citar sólo trabajos publicados o en prensa, agregando a estos últimos la expresión "en prensa" entre paréntesis y en cursivas, en bibliografía.
2. Las comunicaciones personales se citarán solo en el texto como sigue: (S. Paredes, com. pers.).
3. Las referencias en el texto deben indicarse por el apellido del autor y año de publicación. Un autor (Alvarez, 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, debe registrarse la referencia bibliográfica de este último solamente (Llaña, 2002, cit. en Hernández, 2003).
5. Al final del texto, antes de las referencias bibliográficas se ubicaran, las "Notas" (título en negrita) en orden correlativo y con números árabes. Estas breves explicaciones y comentarios que completan y/o aclaran lo expuesto, no irán a 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 escritas en hoja aparte. Las figuras se deben enviar en papel blanco de buena calidad. 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.
2. Las tablas y cuadros se enumerarán en forma correlativa con números árabes; las leyendas deben ser autoexplicativas y ubicadas en su parte superior. Los encabezamientos deben expresar claramente su contenido.
3. Las fotografías deberán ser enviadas con sus respectivos negativos, considerando un buen rango de tonos y contrastes. Los gastos de impresión a color serán cancelados por los autores.

INSTRUCTIONS TO AUTHORS

Revista Enfoques Educativos publishes original and unpublished articles in social sciences and specially in education which can be written both in Spanish and English. Preference is given to those contributions originated 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 being published.

Authors should send four (4) copies of their article in letter size paper, 1.5 spacing and with wide margins. All contributions should also be provided in a diskette as a Microsoft Word document. Figures and tables should be sent in separate files, with headings both in Spanish and English.

Proofs and reprints will be checked by the editorial committee, they will, exceptionally, be sent to authors for revision. Each author will receive three (3) 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.

Author(s): In boldface. 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 Spanish and English with a maximum of 250 words, except *Hablando de...* with 200 words; be short and describing clearly the subject or problem covered, the central thesis, as well as the main results and conclusions, if pertinent.

Key words: In bold face. After the abstract. Maximum six, both in Spanish and English.

The journal includes three types of work: *Enfoques*, *Investigaciones y 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

INVESTIGACIÓN

(Presentation of research work)

Introduction

Brief description of the problem

Methodology

Results and analysis of data

Conclusions

Financing (if corresponds)

HABLANDO DE...

(Brief work in a single section with no subheads)

Introduction

Reflexion and discussion about a specific topic.

The three types mentioned should include an abstract and keywords in both languages and start the text with an introduction (Central title and capital letters).

Articles should not exceed the 30 pages including Tables and Figures whose location is to be indicated at the right margin of the corresponding page. *Except Hablando de...* which should not exceed 15 pages.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES (AT THE END OF TEXT)

Include only references cited in article and in alphabetical order of authors: last name, and initial of name; written with lower case letters and in boldface. If more than one author is cited, 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 script, volume, number in parenthesis, and first-last pages of article:

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

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

Gómez, P 1995. La evolución del concepto de etnografía. En: A. Aguirre (ed.). *Etnografía: Metodología analizativa en la investigación sociocultural*. Alfa omega, Macombo, México D. F. pp 21. 46.

c) Order of references of books: author(s), publication year, title of books in script, editorial, city, total of pages:

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

REFERENCES IN THE TEXT OF THE DOCUMENT

1. Cite only published or in press works. For the latter, add the expression "in press" using script and in parenthesis.

2. Personal communications will be cited in the text only (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 Hernandez, 2003), the reference in bibliography should correspond to the latter.

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 Notes and identify them with Arabic numbers in correlative order.

INSTRUCTIONS FOR FIGURES AND TABLES

1. Name graphs, maps, charts, graphic organizers, drawings and photographs as Figures, abbreviated as Fig. in text.

Number all figures consecutively with Arabic numerals. Legends should be self-explanatory and written on a separate sheet of paper. Figures -printed on good quality white paper- as well as 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.

2. Number tables and frames consecutively with Arabic numbers; legends should be self-explanatory and located on the upper part. The headings should express clearly its content.

3. Photographs should have an acceptable range of tones and contrasts. Include their negatives. Colour photographs may be printed at the author's expense.

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, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Alliende C., Felipe	Ministerio de Educación, Chile
Arias Zamora, Helga	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Arnold Cathalifaud, Marcelo	Departamento de Antropología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Ascorra Costa, Paula	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Avendaño Ruz, Claudio	Comunicación Social, Universidad Diego Portales
Baeza Araya, Adrián	Departamento de Pregrado, Universidad de Chile
Barrera Jiménez, Juana	Facultad de Medicina, Universidad de Chile
Beltrán Llavador, Francisco	Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia
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

Briones Aedo, Guillermo	Consultor del Consejo Superior de Educación. Chile
Cáceres Serrano, Pablo	Escuela de Psicología, Universidad Católica de Valparaíso
Canales Cerón, Manuel	Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile
Cañete Escalona, Félix	Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
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, Chile
Castro Hidalgo, Abelardo	Universidad de Concepción
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
Copaja Castillo, Silvia	Facultad de Ciencias, Universidad de Chile
Cortés Olavarría, María Soledad	Escuela de Psicología, Universidad Católica de Valparaíso
Crespo Allende, Nina	Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Universidad Católica de Valparaíso
de Cea Garcés, Verónica	Universidad Católica de Valparaíso
Descouvieres Carrillo, Carlos	Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Díaz Castillo, Alondra	Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Díaz López, Eloisa	Facultad de Psicología, Universidad Complutense, Madrid
Donoso Niemayer, Tania	Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile

Durán Pacheco, Fernando	Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile
Eisner, Elliot W.	Departamento de Educación, Universidad de Stanford, U.S.A.
Escudero Buerrows, Ethel	Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Fernández Mateo, Francisco	Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile
Folchi Donooso, Mauricio	Departamento de Ciencias Históricas, Facultad de Filosofía y Hdes. Universidad de Chile
Gamboa De Bernardi, Consuelo	Facultad de Ciencias, Universidad de Chile
García Zamorano, Pedro	Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, 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
González Arévalo, Santiago	Universidad Católica de Valparaíso
Graff Gutiérrez, Catalina	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Grebe Vicuña, Ester	Departamento de Antropología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Greibe Kohn, Andrea	Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Gutiérrez Bermedo, Verónica	Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Hernández Aracena, Roberto	Departamento de Antropología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de 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
Lolas Nazrala, Mercedes	Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Lolas Stepke, Fernando	Facultad de Medicina, Universidad de Chile

López Pérez, Ricardo	Escuela de Periodismo, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Luzoro García, Jorge	Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Llaña Mena, Mónica	Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Marchesi Ullastres, Alvaro	Universidad Complutense de Madrid, España
Martínez Jiménez, Luis	Facultad de Medicina, Universidad de Chile
Mella Garay, Elia	Universidad de Magallanes
Menke Theis, Luis	Programa Académico de Bachillerato, Universidad de Chile
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, Facultad de Ciencias Sociales, 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, Facultad de Ciencias Sociales, 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
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, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Pincheira Stambuk, Paz	Escuela de Psicología, Universidad Católica de Valparaíso
Pizarro Pizarro, Marino	Universidad de Chile
Pizarro Sánchez, Raúl	Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Ponce Ramírez, Ady	Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile
Quaas Fernandois, Cecilia	Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Quintero Corzo, Josefina	Universidad de La Habana - Cuba
Ramírez Cádiz, Julio	Facultad de Odontología, Universidad de Chile
Rastello Contrereas, Laurence	Escuela de Psicología, Universidad Católica de Valparaíso
Redondo Rojo, Jesús María	Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Riquelme del Solar, Gladys	Universidad de Concepción
Riquelme Flores, Alicia	Liceo Polivalente Libertador General José de San Martín, Santiago
Riveros Cornejo, Luis A.	Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Chile
Rodríguez Remedi, Alejandra	Universidad de Concepción
Rodríguez Zedán, Eduardo	Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, España
Romaguera Gracia, Pilar	Departamento Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile
Román Pérez, Martiniano	Facultad de Educación, Universidad Complutense, Madrid
Romeo Cardone, Julia	Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Romieux Olarte, Michel	Departamento de Antropología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile

Ruz Ruz, Juan	Ministerio de Educación, Chile
Saavedra Livoni, María de los Angeles	Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, 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
Santos Guerra, Miguel Angel	Universidad de Málaga
Silva Aguila, Manuel	Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Soto Guzmán, Viola	Escuela de Postgrado, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Thomas Winter, Carlos	Departamento de Antropología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Truffello Camponovo, Irene	Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, 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
Valderrama Reyes, Hortensia	Facultad de Educación, Universidad de Concepción
Valdivieso Tocornal, Pablo	Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Valenzuela Fuenzalida, Alvaro	Instituto de Educación, Universidad Católica de Valparaíso
Vera Lamperein, Hernán	Asociación Chilena del Currículo Educativo
Villaruel Rosende, Gladys	Departamento de Educación, Universidad de Playa Ancha
Zúñiga Cádiz, María Angélica	Liceo Darío Enrique Salas, Santiago
Zúñiga González, Ma. Eugenia	Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile

