

ISSN 0717-6147

Revista
INVESTIGACIONES EN EDUCACION

Vol. IX N° 2, 2009



EDICIONES UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

TEMUCO-CHILE



Revista
INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN
Vol. IX, N° 2, 2009

PROGRAMA DE MAGISTER EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

EDICIONES UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

TEMUCO-CHILE

ALCANCE Y POLÍTICA EDITORIAL

La Revista Investigaciones en Educación es una publicación periódica del Programa de Magister en Educación de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. Dirigida a educadores de todos los ámbitos y niveles, constituye un espacio de reflexión y análisis en el ámbito educativo, con énfasis en la generación de conocimiento pedagógico a través de la investigación. En coherencia con la naturaleza del Programa de Magister en Educación en el cual está inserta, la Revista Investigaciones en Educación publica trabajos originales en el contexto de las Ciencias de la Educación, abordando en forma preferencial, las áreas de Educación Ambiental, Evaluación Educacional y Orientación Educacional y Vocacional.

APORTES PUBLICADOS POR LA REVISTA

- ✓ **Reflexiones Pedagógicas:** artículos elaborados en torno a una temática educativa sobre la base reflexiva de investigación bibliográfica.
- ✓ **Investigaciones:** artículos correspondientes a investigaciones realizadas en el ámbito de la educación.
- ✓ **Tesis de Post-Grado:** artículos correspondientes a tesis de postgrado, con énfasis en aquellas de mejor nivel elaboradas en el Programa de Magister en Educación de la Universidad de La Frontera.
- ✓ **Reseñas Bibliográficas:** artículos referidos a libros de edición reciente que signifiquen un aporte a la educación.

SISTEMA DE ARBITRAJE

Cada artículo recibido por la Revista Investigaciones en Educación es enviado a dos árbitros expertos en el tema. Si ambas evaluaciones son positivas, se publica el artículo. Si hay una evaluación positiva y otra negativa, el artículo se envía a un tercer árbitro. Se informa al (la) autor(a) o autores de la contribución, el resultado del arbitraje.

Los artículos de la Revista Investigaciones en Educación están indizados en:

1. LATINDEIX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal) ([latindex @servidor. unam. Mx](mailto:latindex@servidor.unam.mx))
2. CLASE (Base de Datos Bibliográfica en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (<http://www.dgbiblio.unam.mx>))

Esta edición se terminó de imprimir en Diciembre de 2009
en Imprenta y Editorial Alianza,
Dinamarca 771, Temuco, Chile

Derechos exclusivos reservados para todos los países.
IMPRESO EN CHILE/PRINTED IN CHILE



Revista
INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN
Vol. IX, N° 2, 2009
ISSN 0717-6147
Registro de Propiedad Intelectual N° 119.029

REPRESENTANTE LEGAL:
Sergio Bravo Escobar
Rector Universidad de La Frontera

DIRECTORA Y EDITORA DE LA REVISTA:
Sonia Osses Bustingorry
Directora Programa Magister en Educación

COMITÉ EDITOR

Viola Soto Guzmán
Premio Nacional de Educación
Universidad Metropolitana de Ciencias de la
Educación, Santiago de Chile

Guillermo Briones Aedo
Universidad de Chile, Santiago de Chile

Etna González de la Fuente
Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Erika Himmel König
Pontificia Universidad Católica de Chile,
Santiago de Chile

Sonia Osses Bustingorry
Universidad de La Frontera, Temuco, Chile

Cecilia Quaas Fernandois
Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Julia Romeo Cardone
Universidad de Chile, Santiago de Chile

Adolfo González Brito
Universidad de La Frontera, Temuco, Chile

Juana Teresa Segure Marguiraut
Universidad de Concepción, Chile

Alvaro Valenzuela Fuenzalida
Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso, Chile

COMITÉ CONSULTOR

Jean-Pierre Astolfi
Universidad de Rouen, Francia

José Antonio Caride Gómez
Universidad de Santiago de Compostela, España

María Victoria Gordillo Alvarez-Valdés
Universidad Complutense de Madrid, España

Beatriz Macedo Recarte
Especialista Regional UNESCO, Santiago de Chile

Roger Maclean Garret
Universidad de Bristol, Inglaterra

Arturo de la Orden Hoz
Universidad Complutense, Madrid, España

Juan Ignacio Pozo Municio
Universidad Autónoma de Madrid, España

Ernesto Schiefelbein Fuenzalida
Profesor Invitado Universidad de Harvard,
Estados Unidos

REVISTA INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Vol. IX, Nº 2, 2009



**PROGRAMA DE MAGISTER EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**

SUMARIO

Summary

PRESENTACIÓN

Introduction

7-9

I SECCIÓN. REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

Section I. Pedagogical Reflections

PABLO DANIEL VAIN: Evaluación de la Docencia Universitaria: un Problema Complejo. Reflexiones Desde la Perspectiva de la Evaluación Como Práctica Política / *Evaluation of University Teaching: A Complex Issue. Reflections from Evaluation Perspective as a Political Practice.* 13-27

PILAR REYES JARAMILLO; PAULINE OLIGER GONZÁLEZ; ROSA DEVÉS ALESSANDRI; FILOMENA VARGAS UBEIRA: Estudio de Lección Indagatoria como Estrategia de Desarrollo Profesional del Programa de Enseñanza de las Ciencias Basada en la Indagación ECBI / *A Study of the Inquiry Lesson as a Strategy of Professional Development of the Sciences Teaching Program Based on Inquiry.* 29-47

II SECCIÓN. INVESTIGACIONES

Section II. Researches

MARÍA TERESA ALCALÁ; PATRICIA DEMUTH; GRACIELA FERNÁNDEZ; GLORIA NÚÑEZ; BETTY YARROS; MARISA AGUIRRE: Conocimiento y Práctica Docente. Vías Para Comprender la Complejidad de su Construcción y Evolución/ *Knowledge and Teaching Practice. Ways for Understanding the Complexity of its Construction and Evolution.* 51-72

PABLO RIVERA RIVERA; CHRISTIAN MIRANDA JAÑA; LUIS EDUARDO ALVARADO PRADA: Discurso del Formador de Formadores: Representación de la Experiencia de Formación Permanente/ *Teacher Trainer's Discourse. Representation of the Experience of Permanent Training.* 73-89

IRMA LAGOS HERRERA; DANIELA ARELLANO VALDÉS; PAULINA LARA REYES: Confianza y Producción de Textos en Escolares Especiales Pehuenche/ *Confidence and Production of Special Pehuenche School/Teaching Texts.* 91-111

MARCELA NUÑEZ SOLÍS; IRMA LAGOS HERRERA; LILIAN NARVÁEZ PROSSER: Filosofía y Desarrollo de Habilidades de Razonamiento, Autoestima y Percepción de Niños y Niñas./ *Philosophy and Development of Boys and Girl's Reasoning, Self-Esteem and Perception Skills.* 113-127

JAIME CONSTENLA NÚÑEZ: La Congruencia Evaluativa en la Construcción de Instrumentos de Docentes Universitarios: Una Mirada Metaevaluativa / *Evaluation Coherence/ in the Construction of University Teachers' Instruments.* 129-141

III SECCIÓN. TESIS DE POSTGRADO

Section III. Postgraduate Thesis

HILDA CIFUENTES CID: Percepción Valorativa de los Estudiantes de Primer Año Universitario sobre la Orientación brindada en la Educación Media/ *First Year University Students' Value Perception on Guidance Received at High School.* 145-167

DANIELA MILLAPEL ANDRADE: Perfiles de Inteligencias Múltiples para Cuatro Especialidades de Enseñanza Técnico Profesional / *Multiple Intelligence Profiles for Four Specialities in Technical-Professional Teaching.* 169-188

IV SECCIÓN. RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Section IV. Bibliography Reviews

MENDOZA, M.A. (2009). Cambio de Visión, ¿Qué Piensan Estudiantes de Pedagogía Sobre el Enfoque de Género y Cultura de la Paz? (Viola Soto Guzmán) *View Change. What do Pedagogy Students Think of Gender and Peace Culture?* 191-195

PARRA, E. (2008). Evaluación Para los Aprendizajes y la Enseñanza (Jacqueline Viveros Lopomo). / *Evaluation for Learning and Teaching.* 197-203

Normas Generales para la Publicación de Artículos / *General Rules for Editing Articles.* 205-206

Normas Específicas para la Publicación de Artículos / *Specific Rules for Editing Articles.* 207-208

Suscripción a la Revista Investigaciones en Educación / *Subscription Form for the Journal Researches on Education.* 209

PRESENTACIÓN

Con mucho agrado ponemos a disposición de la comunidad científica, el Volumen IX, Número 2, 2009, de la Revista Investigaciones en Educación.

En la I Sección, Reflexiones Pedagógicas, el Dr. Pablo Daniel Vain, en su artículo: “Evaluación de la Docencia Universitaria: Un Problema Complejo. Reflexiones desde la Perspectiva de la Evaluación como Práctica Política”, afirma que, el campo de la evaluación, como todo el ámbito curricular, está muy determinado por lo político, es decir, se realiza desde una cierta escala de valores, ideas y creencias. De acuerdo con esta premisa se posiciona en la perspectiva de la evaluación democrática. Luego se refiere a la complejidad de la evaluación de la docencia universitaria, haciendo alusión especial a la evaluación de la enseñanza y del desempeño docente.

A continuación, el equipo conformado por las Dras. Pilar Reyes y Rosa Devés y las Profesoras Pauline Oligier y Filomena Vargas, en el artículo “Estudio de Lección Indagatoria como Estrategia de Desarrollo Profesional del Programa de Enseñanza de las Ciencias Basada en la Indagación - ECBI”, se refieren a una experiencia de modalidad de trabajo del Proyecto ECBI utilizado por la Universidad de Chile como estrategia de desarrollo profesional docente. En este contexto, un equipo multidisciplinario, implementó una lección con sus etapas: planificación, ejecución, reflexión, evaluación y eventual rediseño, a partir de la evaluación realizada, continuando en esta forma el ciclo recursivo de investigación-acción.

En la II Sección, Investigaciones, el equipo conformado por las Magister María Teresa Alcalá y Gloria Núñez, las Especialistas Patricia Demuth y Graciela Fernández, la Licenciada Betty Yarros y la Profesora Marisa Aguirre, en su artículo: “Conocimiento y Práctica Docente. Vías para Comprender la Complejidad de su Construcción y Evolución”, describen y analizan las concepciones de conocimiento de una profesora universitaria principiante y su relación con sus prácticas docentes, incorporando las perspectivas gnoseológicas de los sujetos en estudio y las relaciones con las comunidades de práctica de que forman parte.

Enseguida, el Magister Pablo Rivera y los Dres. Christian Miranda y Luis Eduardo Alvarado, en el artículo “Discurso del Formador de Formadores: Representación de la Experiencia de Formación Permanente”, hacen referencia a una investigación cualitativa en la cual, a través del discurso de los formadores de Profesores participantes en Programas de Postítulo para Segundo Ciclo de Básico, llevado a cabo en Universidades Chilenas, se obtiene evidencias de la representación de los procesos, circunstancias e interacciones ocurridas durante el proceso de formación de los docentes involucrados.

A continuación, el equipo conformado por la Magister Irma Lagos y las Profesoras de Educación Diferencial Daniela Arellano y Paulina Lara, en su artículo “Confianza y Producción de Textos en Escolares Especiales Pehuenche”, aborda el desarrollo de una investigación orientada a analizar la influencia del nivel de confianza y de la estimulación verbal en la producción de textos, a través de un diseño de un solo grupo, con pretest, intervención y postest, en una muestra de niños pehuenche deficientes mentales leves.

A continuación, las Magister Marcela Núñez, Irma Lagos y Lilian Narváez, en su artículo: “Filosofía y Desarrollo de Habilidades de Razonamiento, autoestima y percepción de Niños y Niñas”, dan a conocer una investigación realizada con niños y niñas de 5 a 6 años de escuelas urbanas municipales con población vulnerable de la ciudad de Los Angeles, Chile, que participaron durante dos años en los Talleres de Filosofía para Niños.

Enseguida, el Dr. Jaime Constenla, en el artículo “La Congruencia Evaluativa en la Construcción de Instrumentos de Docentes Universitarios: una Mirada Metaevaluativa”, muestra los resultados de una investigación que aborda el tema de la evaluación en el contexto de la formación universitaria, orientando el análisis hacia la congruencia evidenciada entre lo planificado, lo desarrollado y lo evaluado por el docente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la III Sección, Tesis de Postgrado, la Magister Hilda Cifuentes, en su artículo “Percepción Valorativa de los Estudiantes de Primer Año Universitario sobre la Orientación Vocacional Brindada en la Educación Media”, hace referencia a una investigación orientada a conocer la percepción que tienen dichos estudiantes acerca del

rol de los agentes responsables de la Orientación Vocacional y de las actividades desarrolladas en este ámbito en los centros de Educación Media

A continuación, la Magister Daniela Millapel en su artículo: “Perfiles de Inteligencias Múltiples para cuatro especialidades de Enseñanza Técnico Profesional”, da a conocer una investigación destinada a indagar si existe relación entre el bajo rendimiento académico de alumnos y el insuficiente desarrollo de las Inteligencias Múltiples en estudiantes de Enseñanza Media de la modalidad Técnico Profesional.

En la IV Sección, Reseñas Bibliográficas, la Profesora Viola Soto y la Magister Jacqueline Viveros, se refieren a los textos “Cambios de Visión ¿Qué piensan estudiantes de Pedagogía sobre el enfoque de género y la cultura de la paz?” y “Evaluación para los aprendizajes y la enseñanza”, respectivamente, realizando un análisis en profundidad de cada uno de ellos y finalizando con una reflexión sobre la posible utilidad e interés del libro desde el punto de vista educativo.

Esperamos que este nuevo número de la Revista Investigaciones en Educación permita acrecentar el diálogo académico entre pares relacionados por la temática educativa y contribuya al desarrollo cualitativo y cuantitativo de la investigación en el campo de la educación a nivel regional, nacional e internacional.

Agradecemos profundamente sus comentarios orientados a mejorar la calidad de esta Revista.

SONIA OSSES BUSTINGORRY

Directora

Revista Investigaciones en Educación

I SECCIÓN
REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: UN PROBLEMA COMPLEJO. REFLEXIONES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EVALUACIÓN COMO PRÁCTICA POLÍTICA¹

Evaluation of University Teaching: A Complex Issue. Reflections from Evaluation Perspective as a Political Practice

Pablo Daniel Vain²

Abstract

This article is a revised version of the lecture with the same title presented by the author in the Third International Symposium on Evaluation of the Teaching Function, organized by the Universidad de la Frontera, Temuco, Chile (2009). At the beginning, the need to resign to objectivity, but not to transparency is expressed in the evaluating task. Then, evaluation is focused from its political dimension and some reflections on building a democratic and participative evaluation are made for studying the complexity of university teaching.

Key Words: *Teaching evaluation - democratic evaluation - participative evaluation - evaluation practice.*

Resumen

El presente artículo es una versión corregida de la conferencia de igual título, expuesta por el autor en el III° Congreso Internacional de Evaluación de la Función Docente, organizado por la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. 2009). En ella, se parte planteando la necesidad de renunciar a la objetividad, no a la transparencia, en la tarea de evaluar. Luego se aborda la evaluación desde su dimensión política, y se efectúan algunas reflexiones apuntando a construir una evaluación democrática y participativa, para estudiar la complejidad de la docencia universitaria.

Palabras Clave: Evaluación de la docencia - evaluación democrática - evaluación participativa - práctica evaluativa.

¹ Conferencia presentada en el III Congreso de Evaluación de la Evaluación Docente en la Universidad de La Frontera, Temuco Chile.

² Dr. en Investigación e Innovación Educativa. Universidad Nacional de Misiones, Argentina. E-mail: pablodaniel.vain@gmail.com

Renunciar a la objetividad, no a la transparencia

Hacia 1932, Heisenberg recibió el premio Nobel de Física, al formular el Principio de Incertidumbre. Este autor mencionaba que "Lo que estudias, lo cambias". Varios años más tarde, el cantautor español Ismael Serrano, decía al presentar una canción: "En 1927 un matemático formuló un principio, lo llamó principio de incertidumbre, decía algo así como que nada puede predecirse con exactitud, siempre queda un margen de incertidumbre en el conocimiento humano. (...) El principio está relacionado con el hecho de que el observador, por el mero hecho de ser testigo influye en la realidad que está observando, la altera e introduce una variable de indeterminación (...)." Y esto se relaciona mucho, con el tema que voy a abordar, porque se vincula con la esencia misma de la evaluación. Creo que es central, al iniciar cualquier proceso de evaluación, renunciar a la pretensión de una evaluación objetiva. La evaluación es siempre subjetiva, comprendiendo en esto, tanto al sujeto individual como al sujeto social. Ello es así, por dos motivos fundamentales:

- Porque evaluar es poner en valor, valorar y esto sólo es posible desde un cierto posicionamiento,
- y, porque en toda valoración, se introduce el principio de incertidumbre.

A lo que no deberíamos renunciar, es al intento de objetivar la evaluación, de brindarle un marco que garantice cierto grado de objetivación y transparencia.

La evaluación desde su dimensión política

Por lo antes expuesto, afirmamos que el campo de la evaluación, como todo aspecto curricular, está altamente determinado desde lo político. Sin embargo, cuando advertimos este fuerte componente político de la tarea de evaluar, no estamos proponiendo renunciar a su utilidad como modo de mejorar la calidad de la educación, sino simplemente, estamos señalando que toda evaluación se realiza desde un cierto sistema de valores, ideas y creencias. En este sentido, compartimos con Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989:423) el concepto de que:

“Evaluar un proyecto es aplicar una jerarquía de valores a una actividad humana donde los grupos de intereses rivalizan entre sí, tienen definiciones divergentes e interrupciones dispares de la misma situación y manifiestan diferentes y a veces

contradictorias necesidades de información. Decidir qué informaciones proporcionar, a qué personas o grupos implicados de una u otra forma en la educación y en la estructura social, además de una opción ética involucra al evaluador en un proceso político.”

Por ello, consideramos interesante introducir la perspectiva que desarrolla Barry McDonald. Este autor británico señala:

“Los evaluadores difícilmente se consideren a sí mismos como figuras políticas, sin embargo, su trabajo se puede considerar como inherentemente político y sus diversos estilos y métodos como expresión de diferentes actitudes en relación con la distribución del poder en educación” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989:467).

Y en ese mismo texto (Op. Cit.:474) McDonald agrega:

“Los evaluadores, no sólo viven en el mundo real de la política educativa, de hecho, influyen en sus cambiantes relaciones de poder. Su trabajo produce información que funciona como un recurso para la promoción de intereses y valores particulares”.

Me permitiré ilustrar esta afirmación, a partir de mi propia experiencia profesional. Habiendo integrado el Comité de Pares Evaluadores designado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) de mi país, Argentina, escribí en el informe referido a una universidad privada y confesional, radicada en el interior del país, lo siguiente:

Sería beneficioso para la institución contar con un régimen de carrera docente concebido como sistema de ingreso, permanencia, formación, perfeccionamiento, evaluación y promoción. Probablemente ésto se vincula con la necesidad de “...creación de un sistema de recategorización docente que contemple el incremento de dedicaciones y considere también una jerarquización salarial”. destacada en el Informe de Autoevaluación.

En el Informe Técnico solicitado también por la CONEAU, a los fines de autorizar la apertura de una nueva universidad pública, consigné:

Resulta muy interesante el Trabajo Social Obligatorio, en la medida en que esta modalidad tiende a promover en los futuros egresados, el compromiso con la sociedad que ha posibilitado su acceso a la educación universitaria; y a generar

en ellos, cierta sensibilidad para orientar sus esfuerzos hacia los sectores más desfavorecidos de la comunidad.

La preguntas que me puedo formular, a partir de estas evaluaciones son:

- ¿En qué medida, la primera universidad tenía como propósito, implementar un concurso como mecanismo de selección del personal docente? ¿No será que mi historia, como profesor de una universidad pública está sesgando mi mirada?
- En el otro caso: ¿es mi preocupación sobre la relación egresado y universidad pública, la que está orientando mi evaluación?

Siguiendo con MacDonald, éste propone una interesante clasificación en relación con la participación política de los evaluadores:

Cuadro N° 1
Clasificación de la Evaluación desde la Perspectiva Política

| ASPECTO | BUROCRÁTICA | AUTOCRÁTICA | DEMOCRÁTICA |
|----------------------------------|---|--|---|
| Servicio | Incondicional a los organismos del gobierno distribuyen los recursos. | Condiciona a los organismos del gobierno distribuyen los recursos. | A la comunidad |
| Valores | Impuestos por la burocracia. | Formulados por el evaluador, a partir de su percepción sobre el deber ser que debiera ser sostenido por la burocracia. | Los valores deben ser negociados participativamente por la comunidad Educativa. |
| Rol del evaluador | Consejero de la administración. | Consultor experto. | Articulador de la pluralidad de valores. |
| Los métodos y técnicas deben ser | Creíbles para las autoridades. | Creíbles para la comunidad académica. | Entendibles y creíbles para no expertos. |
| La información | Es propiedad de la administración. | Es propiedad de la administración, pero debe ser publicada. | Es pública. |

Ref: MACDONALD, B. (1989). La evaluación y el control de la educación. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. *La Enseñanza. Su Teoría y su Práctica*. Madrid: Akal-Universitaria.

Nosotros, como él, nos posicionamos en la perspectiva de la evaluación democrática. Y desde allí, continuaremos con nuestras reflexiones y nuestra propuesta.

La evaluación democrática

Siguiendo estos postulados, podemos señalar ciertas cuestiones respecto a la evaluación:

1. Evaluación al servicio de la comunidad

Una primera premisa, es que la evaluación debe ser una herramienta al servicio de la comunidad educativa y su entorno. Podríamos señalar, en relación con ello, que:

Debería surgir mediante una demanda de la propia comunidad, aunque ésto no es frecuente. En nuestro país, la mayoría de las actividades de auto-evaluación institucional y de carreras de grado o postgrado, se han producido, como actividad previa a las evaluaciones externas.

Lo mismo ha ocurrido con respecto a la evaluación docente, en diferentes aspectos (concursos de ingreso, carrera docente, categorización para la investigación, etc).

La información que se genera debería ser comunicada a toda la comunidad educativa y del entorno. Ejemplo: los habitantes de una región deberían tener acceso a conocer cómo ha sido ponderada la calidad de una carrera determinada.

2. Los valores deben ser negociados participativamente por la comunidad Educativa

Esta es una tarea central para un evaluador que se posiciona desde la perspectiva de la evaluación democrática. Como ejemplo, podemos retomar lo señalado precedentemente, respecto a una universidad que incluye el Trabajo Social Obligatorio. Esto puede ser considerado como una expresión del concepto *Responsabilidad Social Universitaria*, que puede ser tomada del mundo empresarial, sin que ésto suponga pensar la universidad como empresa. Vallaeys sostiene que debe pensarse “la 'responsabilidad social' como una dimensión ética que toda organización o institución debería tener como visión y promover en su actividad diaria” (Vallaeys, s/b). Pero también como una experiencia de contacto con la comunidad, que al mismo tiempo ofrece al graduado o

futuro graduado, la posibilidad de devolver -aunque sea parcialmente- lo que el estado y la comunidad le han brindado, para llegar a graduarse, tal como sucede en universidades de Costa Rica, México, España y Brasil. Si alguno de estos valores fuera relevante para una determinada comunidad universitaria, entonces sería pertinente evaluar si existen o no propuestas en esta dirección.

3. Rol del evaluador como articulador de la pluralidad de valores

En trabajos anteriores señalamos que:

“(...) la docencia es una práctica que involucra una serie de actores diferentes; su evaluación también debe ser objeto de la intervención de éstos. Entre ellos podemos señalar al propio docente, los estudiantes, los gestores académicos, los pares y los expertos. Entendemos que una evaluación centrada en uno solo o en una escasa variedad de tipo de actores corre el riesgo de quedar sesgada por ciertas limitaciones (...). Por eso proponemos, en relación con esta cuestión metodológica: la triangulación de fuentes (Vain, 2002:88).

Pero no se trata sólo de una cuestión metodológica, sino de un posicionamiento ético y político. Decir quiénes deben ser escuchados, otorgar la palabra, es un aspecto central en una evaluación universitaria democrática. En el trabajo antes mencionado, tratamos en forma extendida ciertas limitaciones que obstaculizan la participación de diversos actores, algo que no podemos realizar en esta producción. Pero sí podemos señalar un caso, el de la participación de los estudiantes. En torno a ello, señalábamos:

“(...) puede mencionarse como limitaciones la ausencia de una cultura de la autoevaluación en el propio alumno, la disparidad de niveles de inserción institucional entre los ingresantes y los alumnos de los últimos años o el desconocimiento -en la mayoría de los casos- sobre las condiciones de trabajo de cada docente. Ejemplo: los estudiantes no pueden establecer parámetros para evaluar si las clases de consulta han sido suficientes, porque desconocen las dedicaciones de los profesores y el tiempo que asignaron éstos a dicho tipo de actividad pedagógica” (Vain, Op. Cit.: 88).

4. Los métodos y técnicas deben ser entendibles y creíbles para no expertos

Si el propósito de la perspectiva democrática, es promover una evaluación al servicio de la comunidad, la tarea de la comunicación es central. Cómo se traducen cuestiones técnicas a un lenguaje coloquial, será tarea de quienes -integrando el equipo de evaluación- tengan la tarea de difundir las acciones y los resultados.

5. La información es pública

En el informe de evaluación externa de una universidad privada, laica, señalábamos:

“(...) en las Recomendaciones extraídas del Informe Anual, se menciona la necesidad de 'Adecuar la política institucional en materia de capacitación y carrera docente, a los fines de adecuarla a lo dispuesto en el artículo 37° de la Ley de Educación Superior' y, finalmente, que en el Plan de Mejoras se incluye un Programa de Carrera Docente con el propósito de 'Estructurar la carrera docente que contemple ingreso, promoción y permanencia.' (...) Sin embargo, en las reuniones con los docentes, la mayoría expresó desconocer las nuevas normativas de Carrera Docente.

Este es un caso claro, en que se observa cómo la información producida en diversas actividades de una institución de educación superior, no logra estado público y es ignorada por un actor central, que son los académicos.

El currículum como contexto de la evaluación docente

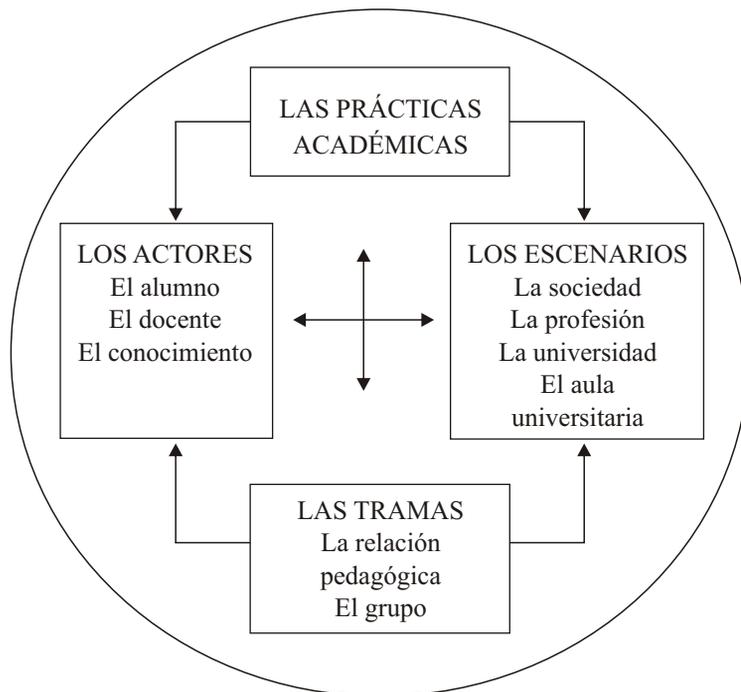
A partir de ahora, y para acercarnos a la problemática de la evaluación docente en la universidad, analizaremos el currículum como contexto que permite referenciarlos. Entendemos - siguiendo a De Alba (1995) - que el currículum es un proyecto político-educativo. Ello significa que el currículum es el organizador de las prácticas mediante las cuales una sociedad, produce sus nuevos integrantes, transmitiendo los valores de la cultura. Este complejo conjunto de prácticas, tiene por finalidad tanto la perpetuación de la cultura como su propia transformación, en un proceso dinámico y no exento de contradicciones, luchas, imposiciones y negociaciones. En este sentido, el currículum envuelve a todo el conjunto de elementos que juegan en el espacio de la práctica

educativa, entendida como práctica social.

En el caso que nos ocupa, pensamos la enseñanza universitaria como un conjunto de prácticas desarrolladas por ciertos actores, en determinados escenarios y conformando tramas específicas. Estas dimensiones del currículum universitario, que hemos graficado en el esquema siguiente (Figura N° 1), comprenden:

1. Las prácticas académicas.
2. Los actores (alumno, docente y conocimiento).
3. Los escenarios (la sociedad, la profesión, la Universidad y el aula).
4. La trama (los grupos y las relaciones).

Figura N° 1
El Currículum Universitario como Proyecto Político-Educativo



La complejidad de la evaluación de la docencia universitaria

Para abordar la complejidad de la evaluación de la docencia universitaria, es preciso plantear tres instancias en el desarrollo de dicha Evaluación:

1. La docencia tomada como un componente de la función enseñanza en el nivel de la institución universitaria.
2. La docencia estudiada como aspecto de las políticas institucionales trazadas para el desarrollo de los recursos humanos.
3. La docencia evaluada al interior de la cátedra y como un elemento de la actividad cotidiana de la enseñanza.

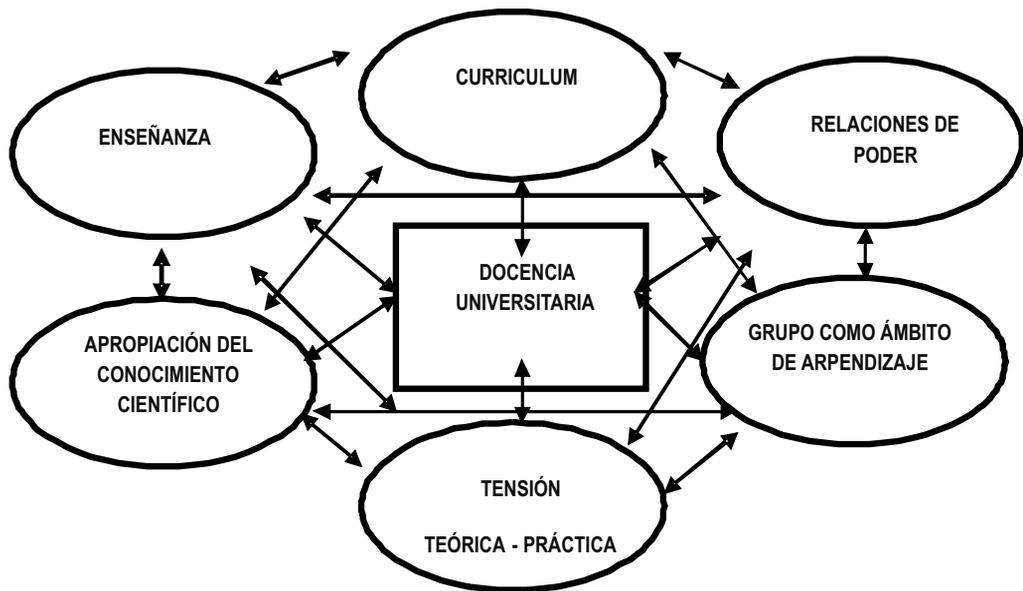
Partiendo de esas instancias, tomaremos las dos primeras, para trabajarlas en este artículo.

a) Evaluación de la función Enseñanza

Es casi unánime encontrar en los estatutos universitarios la definición de la universidad como institución dedicada a la docencia o enseñanza, investigación, extensión y/o transferencia, aunque es común que las dos últimas funciones aparezcan con menor frecuencia. También, y más allá de los sesgos que estas prácticas toman en las diferentes universidades, es habitual que las mismas se consideren actividades sustantivas y que generalmente se sumen a ellas las actividades de Gestión y/o Administración.

También en publicaciones anteriores, hemos señalados algunos problemas para abordar la evaluación de la función enseñanza (Vain, 2001). En primer lugar, creemos conveniente presentar la complejidad que asume, a nuestro modo de ver, la docencia universitaria como práctica educativa.

Figura N° 2
La complejidad de la enseñanza como práctica educativa



Frente a esta complejidad, analizaremos la evaluación de la función enseñanza, atendiendo dos cuestiones: el obstáculo de los reduccionismos y la incidencia en la evaluación, de ciertos mitos universitarios.

I. El obstáculo de los reduccionismos

Suele apreciarse que, tanto en los procesos de autoevaluación como de evaluación externa se redujo esta compleja realidad a un número limitado de indicadores que, en muchos casos, poco reflejan acerca de un proceso problemático y determinado por una multiplicidad de factores.

En el I° Taller de Pares Evaluadores (1999) organizado por la CONEAU, analizamos un interesante trabajo de Peón (1999:27) en el cual se comparan los casos de las primeras seis evaluaciones externas realizadas por la CONEAU. Este trabajo nos permite observar que en la evaluación de la Docencia, se utilizaron indicadores tales como:

- Porcentaje de docentes concursados.
- Porcentaje de docentes con formación de postgrado.
- Tasa de graduación.
- Porcentaje de retención.

- Gasto por alumno.
- Gasto por egresado.
- Proporción de docentes (Dedicación Exclusiva equivalente) por alumno.
- Relación de Docentes - Investigadores en el Programa de Incentivos sobre Total Docentes.

Consideramos, que la utilización de este tipo de indicadores, es un modo muy limitado de indagar y sacar conclusiones sobre el modo en que se desarrolla la enseñanza en una determinada institución de educación superior. Sin embargo, no sería justo focalizar la crítica en estos ejemplos, ya que como hemos expresado precedentemente, muchas experiencias nacionales e internacionales, presentan las mismas restricciones. Y ésto sucede, a nuestro modo de ver, por el efecto que denominaremos: *absolutización de datos relativos*.

II. La incidencia en la evaluación de ciertos mitos universitarios

Hacemos referencia a ciertos *mitos fundacionales* de la universidad argentina que, analizados en su marco socio-histórico, encarnaban ciertos proyectos y hoy han sido resignificados. Tomemos algunos ejemplos: libertad de cátedra, concursos periódicos, etc. Nos preguntamos si en el Siglo XXI e interpretando el sentido que dimos al curriculum universitario como proyecto político educativo, se puede seguir sosteniendo la idea de cátedras que, haciendo uso del concepto *libertad de cátedra* se manejen tal como un feudo relativamente autónomo que define *per se* sus programas, la distribución de sus recursos humanos, etc. Nos preguntamos: ¿Libertad de cátedra y *laissez faire* son conceptos equivalentes?

Otro mito al que somos afectos los universitarios, es el discurso meritocrático cuya falacia es instalar la idea de que, independientemente de los contextos en los que se desarrolla la educación, hay ciertos parámetros universales que pueden y deben ser medidos con sistemas también únicos (Kaplan,1998). Esto es, hay valores como la *excelencia académica* o la *calidad de la educación* que deben ser uniformemente tratados y todo intento de situar en contexto aparece como renuncia a la aspiración de lograrlos. Algunos de estos valores surgen de procesos evaluativos altamente cuestionados como la evaluación para la Categorización en el Programa de Incentivos para Docentes-Investigadores.³ Lo paradójico de esta situación es que un número

³ El Programa de Incentivos para Docentes-Investigadores de Argentina, es un sistema de estímulos salariales destinados a los docentes que realizan investigación, mediante proyectos acreditados y evaluados. El sistema supone un proceso de categorización, que adjudica a los postulantes categorías que van de la 5 a la 1, siendo esta última la más alta.

importante de quienes criticamos estos sistemas, por considerarlos vulnerables como modalidades de evaluación, luego tomamos los resultados de los mismos como verdades absolutas e indiscutibles. A ésto nos referimos cuando hablamos de la *absolutización de datos relativos*.

Lo grave de estas universalizaciones, es que producen efectos de legitimación y deslegitimación de la actividad académica. Pero ello resulta aún más grave cuando, apelando al mito de la *objetividad*, se construyen sistemas basados en indicadores tales como: publicaciones nacionales o extranjeras, con y sin referato. Un caso interesante para plantear el peligro de estas standarizaciones objetivantes nos fue comentado por Docentes-Investigadores de nuestra universidad. Ellos se encontraban trabajando en proyectos referidos a nuevas alternativas de producción de alimentos basados en la Yerba mate.⁴ Estos trabajos eran el intento de responder a una demanda concreta del sector productivo local, ya que la superproducción de yerba ha generado una baja sustancial en los precios y la reconversión del sector no resulta sencilla, ni parece económicamente recomendable. Por el contrario, generar nuevos productos que pudieran comercializarse en mercados que culturalmente no están habituados al modo de consumo tradicional, podrían dar solución a un sector productivo en crisis. Empero -se cuestionaban estos docentes- ¿qué revista internacional reconocida en el campo de la Ingeniería Química, con referato, podría estar interesada en publicar un artículo sobre nuevas modalidades de consumo de la yerba mate? Otra vez la paradoja, lo que resulta absolutamente relevante desde el punto de vista de la pertinencia y las finalidades institucionales, seguramente no les servirá a estos docentes para acceder a una mejor categorización.

b) Evaluación del desempeño docente.

En una interesante síntesis realizada por un equipo de la Universidad Nacional del Litoral, se considera que habría tres tendencias para definir la Carrera Docente, surgidas del conjunto de ponencias presentadas en las Primeras Jornadas Nacionales sobre Carrera Docente⁵, las que la identifican como:

a) Un proceso de preservación y mejoramiento de los recursos humanos

⁴ La Yerba mate es un árbol que crece en las cuencas de los Ríos Paraná, Uruguay y Paraguay, en una región sudamericana que abarca la zona limítrofe entre Argentina, Brasil y Paraguay. Los indígenas de esa zona, los Guaraníes, usaron este vegetal desde antiguo por sus propiedades alimenticias y curativas. Hoy, la Yerba mate se usa en forma muy extendida no sólo en esos países, sino en otros como el Uruguay y Chile, y en torno de ella se ha forjado una fuerte tradición cultural. <http://www.latinsalud.com/articulos/00597.asp>

⁵ PRIMERAS JORNADAS NACIONALES SOBRE CARRERA DOCENTE. Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata. 11 al 13 de Agosto de 1993.

- docentes, apuntando a incrementar la calidad académica.
- b) Un conjunto de reglas de juego que regulan el tránsito del docente en la institución (ingreso, permanencia, promoción, etc.).
 - c) Un sistema de formación y capacitación de los docentes (Universidad Nacional del Litoral, 1995:135).

Sin embargo, en muchos proyectos y sistemas vigentes, estos tres aspectos están presentes, aunque con diferente peso específico. La evaluación de cada docente, en el marco de la implementación de la carrera docente, se refiere al estudio de la docencia como actividad cotidiana que es desarrollada por determinados actores, en tiempos y espacios específicos. La unidad de análisis pasa a ser cada docente en particular.

El problema crítico de este nivel de evaluación, surge precisamente del grado de implicancia que puede existir entre evaluadores y evaluados. En la mayoría de las normativas de carrera docente, los Profesores y Auxiliares son evaluados por sus alumnos, sus pares académicos (Directores de Departamento o Área), los responsables de las áreas de Investigación y/o extensión si correspondiera y/o un comité de expertos. Consideramos que el grado de arbitrariedad potencial en la evaluación, puede disminuir en la medida en que participe una mayor cantidad de actores, aunque éstos den cuenta de aspectos parciales (ejemplo: los alumnos sobre el desempeño en una asignatura, el responsable de investigación acerca de los avances de un programa o proyecto, etc.). Sanyal (1998), señala que:

“En las universidades ha habido diversas reacciones ante la instrumentación de la valoración de la docencia y del desarrollo del claustro. Algunos profesores se oponen fuertemente, por ejemplo, a la evaluación por parte de los estudiantes. En cambio parece que, donde se ha integrado la evaluación, el desarrollo y un sistema de incentivos, como en Australia, Canadá, el Reino Unido y los EE.UU., se ha logrado un avance considerable. (...) Otros países evalúan la docencia como parte de la evaluación global nacional de la institución o de los profesores como en Bélgica, Francia y los Países Bajos. (...) Sin embargo, muchos países europeos no han emprendido la evaluación de la docencia, algo que se considera un proceso complejo y delicado.”

A modo de cierre

Afirmamos que:

“En el caso particular de la evaluación de la docencia, hemos insistido en la complejidad de esta función y en la necesidad de abordar su evaluación desde sistemas lo suficientemente permeables para contener esa complejidad y el carácter procesual de la misma. Al mismo tiempo sabemos que, la implementación de sistemas complejos requiere, no sólo imaginación, sino también más tiempo, recursos y financiamiento. Cómo compatibilizar todo ésto será la ardua tarea que deberán emprender los evaluadores.”

BIBLIOGRAFÍA

- CONEAU. *Iº Taller de Pares Evaluadores*. Buenos Aires. 11 y 12 de Agosto de 1999.
- DE ALBA, A (1995). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989). *La Enseñanza. Su Teoría y su Práctica*. Madrid: Ed. Akal Universitaria.
- KAPLAN, C (1998). *Una Crítica a los Discursos Pedagógicos Meritocráticos en contextos sociales signados por la Desigualdad*. Buenos Aires. *Revista Temas de Psicopedagogía*.
- MACDONALD, B.(1989). La Evaluación y El Control de la Educación. en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. *La Enseñanza. Su Teoría y su Práctica*. Madrid. Ed. Akal-Universitaria. Pág. 467.
- MACDONALD, B. en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. Op. Cit. Pag. 474.
- MACDONALD, B. (1989). La Evaluación y el Control de la Educación. en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. *La Enseñanza su Teoría y su Práctica*. Madrid. Ed. Akal-Universitaria.
- PEÓN, C. *Criterios y Procedimientos utilizados para la Evaluación Institucional Universitaria Utilizados por la CONEAU en los Casos de la Universidades Nacionales de: San Juan, Luján, Santiago del Estero, Litoral, Patagonia y Tucumán*. CONEAU. Documento Preliminar. Buenos Aires, 1999. Pag. 27.
- SANYAL, B. y OTROS. Documentos de Trabajo del Seminario - Taller *Tendencias en*

la Gestión de las Universidades Contemporáneas. Evolución y Perspectivas. UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) - Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires, 1998. Módulo 4. Pag. 10.

VAIN, P. *La Evaluación de la Docencia Universitaria: un Problema Complejo.* Edición Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Buenos Aires, 2002. Pag. 88. <http://www.coneau.edu.ar/Vain.PDF>

VAIN, P. Evaluación de la Docencia Universitaria: Mitos y Realidades. *Revista Avaliação Red de Evaluación de la Educación Superior.* Año 6 Número 4 (22) Universidad de Campinas (UNICAMP). Campinas (Brasil), 2001. Pag. 55 a 62.

VALLAEYS, F. *¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria?* Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://www.ausjal.org/files/rsu.doc>

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL. *La Evaluación Institucional.* Centro de Publicaciones UNL. Santa Fé, 1995. Pag. 135.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL. *La Evaluación Institucional.* Centro de Publicaciones UNL. Santa Fé, 1995.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA. *Primeras Jornadas Nacionales sobre Carrera Docente.* Ediciones Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata. 11 al 13 de Agosto de 1993.

Artículo Recibido: 08 de Octubre de 2009

Artículo Aprobado: 10 de Noviembre de 2009

**ESTUDIO DE LECCIÓN INDAGATORIA COMO
ESTRATEGIA DE DESARROLLO PROFESIONAL DEL
PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS BASADA
EN LA INDAGACIÓN ECBI**

*A Study of the Inquiry Lesson as a Strategy of Professional Development
of the Sciences Teaching Program Based on Inquiry*

Pilar Reyes Jaramillo¹

Rosa Devés Alessandri²

Filomena Vargas Ubeira³

Pauline Oligier González⁴

Abstract

The article presents the “Study Lesson”, as a professional development strategy in a Chilean IBSE program. The main aim is to determine different aspects of development after experiencing the study lesson. In this sense, two primary teachers, a scientific assessor, a scientist and a science educator, build an interdisciplinary team, in order to implement the process of study lesson, which is characterized by preparing a plan, delivering a lesson, reflect on what happen during the lesson in term of learning outcomes, redesign the plan if there is something to improve, give the lesson an reflect again and continue with the cycle. As a result teachers build a professional learning community, improve their pedagogical practices, and provide the opportunity for deep conceptual understanding. Finally provides a model of a good pedagogical practice in inquiry science education context.

Key words: *lesson study - professional development - sciences teaching - inquiry methodology - learning community.*

¹ PhD en Educación. Universidad de Chile. Directora Ejecutiva Programa ECBI. Universidad de Chile. E-mail: pireyesj@gmail.com

² PhD en Bioquímica. Directora General Programa ECBI. Universidad de Chile. rdeves@med.uchile.cl

³ Profesora de Ciencias. Programa ECBI. Universidad de Chile. E-mail: vargasubeira@gmail.com

⁴ Bióloga. Programa ECBI. Universidad de Chile. E-mail: poliger@gmail.com

Resumen

El artículo, presenta el “Estudio de Lección”, como una estrategia de desarrollo profesional del Programa ECBI desarrollado por la U de Chile. El objetivo es establecer diferentes aspectos de desarrollo después de vivir la experiencia de estudiar una lección entre pares. En ese contexto, dos profesoras de educación básica, un asesor científico, un científico y un educador en ciencias, conforman un equipo multidisciplinario, para implementar el proceso del estudio de una lección, la que se caracteriza por planificar la lección, ejecutar la lección, reflexionar sobre lo sucedido con los aprendizajes de los estudiantes, rediseñar el plan si es que hay algo que cambiar, volver a dar la lección y reflexionar sobre lo sucedido y continuar con el ciclo de investigación - acción pedagógica. Como resultado, los docentes construyen una comunidad de aprendizaje profesional, mejoran sus prácticas pedagógicas, profundizan su comprensión conceptual, y proveen un modelo de buenas prácticas en el contexto de enseñanza de ciencias basada en la indagación.

Palabras clave: Estudio de lección - desarrollo profesional - enseñanza de las ciencias - metodología indagatoria - comunidad de aprendizaje.

Estudio de lección indagatoria en el Programa ECBI

La aplicación de la estrategia de “Enseñanza de las Ciencias Basada en la Indagación”- ECBI en el aula, implica una serie de innovaciones y transformaciones, tanto desde el punto de vista del tratamiento de los contenidos y desarrollo de habilidades, como de la forma en que éstos son enfrentados por profesores, alumnos y, en general, por el equipo que necesariamente debe conformarse para conducir ECBI a una práctica exitosa.

Para acercarse a una adecuada implementación en el aula de la estrategia ECBI, es imprescindible diseñar cuidadosamente un plan de perfeccionamiento docente y aplicarlo con rigurosidad en referencia a las líneas curriculares y con adecuado respeto a los aportes y las capacidades individuales de los participantes. Esta rigurosidad en la aplicación debe entenderse con la debida flexibilidad para la introducción de ajustes y evidencias que surjan en el desarrollo de los talleres u otros eventos programados y en el posterior seguimiento y evaluación del trabajo con los alumnos.

Desarrollar las clases de ciencias utilizando la metodología indagatoria implica, para la mayoría de los docentes, un cambio radical en su práctica pedagógica. Para enfrentar este cambio se requiere articular un programa de desarrollo profesional permanente que entregue el apoyo que los docentes necesitan, con explícito sustento del trabajo colaborativo entre educadores y científicos. Esta interrelación demandará del docente una constante reflexión en torno a los diversos elementos que confluyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La actualización del saber referida a los contenidos debe acompañarse de la permanente búsqueda de respaldo teórico que facilite la interpretación y comprensión de situaciones que surjan en el quehacer pedagógico.

El programa de desarrollo profesional ECBI está organizado en torno a los siguientes principios: está dirigido a docentes, pero tiene como centro a los alumnos y sus aprendizajes, es continuo y está relacionado con el acontecer del aula, considera las necesidades particulares de los grupos a los cuales está dirigido, apoya los cambios sistémicos y compromete a todos los miembros del equipo docente.

Dentro de los profesores de las escuelas que implementan ECBI y que han estado en proceso de capacitación y desarrollo profesional, se ha observado distintos niveles de progresión en la apropiación de la metodología indagatoria y de los conceptos científicos, y actitudes y habilidades a enseñar. Es así que se puede visualizar profesores novatos que necesitan familiarizarse con la práctica rutinaria, ya que realizan tareas descontextualizadas y se comportan con escasa flexibilidad. Otros que van en camino hacia lograr una competencia, van tomando decisiones sobre qué enseñar, son capaces de establecer prioridades y metas, planifican sin contratiempos y entregan una instrucción razonable. También se ha podido observar a un grupo de profesores más avanzados que utilizan pensamiento analítico e intuitivo, muestran un desempeño fluido y saben qué hacer y cuándo hacerlo. Es a este profesor que va más avanzado que otros en la implementación del concepto ECBI en la sala de clases, al que se orienta la estrategia de desarrollo profesional denominada “Estudio de Lecciones” (Masami Isoda, Arturo Mena-Lorca, 2009).

El Estudio de Lección, es un enfoque orientado al desarrollo profesional docente avanzado, conducido por los propios docentes. En nuestra comunidad de profesores, éste puede tomar diferentes formas. Por ejemplo: en una escuela pueden participar todos los docentes o bien los docentes que trabajan en un mismo curso o en cursos del mismo ciclo. En una comuna pueden participar los docentes interesados en un tema específico. En

varias comunas los docentes se pueden organizar en torno a un interés de análisis común. El presente artículo, informa sobre el desarrollo de un “Estudio de Lección”, entre dos docentes de escuelas y comunas distintas, pero que ambas hacen clases en el segundo ciclo de educación básica.

En términos de estructura, un estudio de lección involucra lo siguiente: un equipo que planifica la clase, ejecuta la clase, observa la clase, invita a profesores, universitarios, a profesores experimentados o a especialistas de la comuna y conduce la *clase-investigación*. Este equipo asume la tarea de planificar un ciclo completo de acuerdo a las siguientes fases: comprensión del propósito de la lección, reconocimiento de las necesidades docentes, planificación de la secuencia de la instrucción, apropiación y preparación de la lección, ejecución de la clase. En base a la clase planificada, uno de los profesores del equipo que la planificó la pone en práctica con su grupo de estudiantes, luego reflexionan acerca de lo sucedido, toman decisiones sobre los aspectos que quieren mejorar, re- planifican la clase, se programa una nueva ejecución de la clase con las modificaciones introducidas, los docentes cambian de roles y el que observaba ahora ejecuta y el que ejecutó ahora observa. Al término de la lección, se vuelve a reflexionar acerca de lo ocurrido y se da inicio de un nuevo ciclo.

La *clase-investigación* es observada por todos los miembros del grupo de estudio del nivel. Cada participante del grupo de estudio de lecciones, juega el rol de un observador que recoge datos para aportar en la *discusión posterior en situaciones tales como:*

- Si los estudiantes lograron los objetivos propuestos.
- Si el plan de la clase facilitó el aprendizaje de los estudiantes.
- Si el plan de la clase necesita ser mejorado.

En esta discusión participa todo el grupo de estudio del nivel. Los miembros del equipo que planificaron explican la racionalidad subyacente al plan de la clase.

Los especialistas externos pueden ser invitados como:

- Asesores para el equipo que planifica.
- Comentaristas que sintetizan la discusión posterior a la clase.
- Colaboradores que pueden aportar nuevas perspectivas al grupo de estudio.

Al término del ciclo de estudio de una lección, que implica planificación, observación, análisis y discusión de lo planificado, se programa un tiempo para sintetizar las actividades incluidas en el proceso de estudio de la lección y se prepara un reporte que contenga los planes elaborados y una descripción del trabajo realizado más los resultados de la observación.

Con el objetivo de conocer el comportamiento de esta estrategia de desarrollo profesional en profesores de la comunidad ECBI, se trabajó en forma piloto un estudio de lecciones, con dos profesoras de de segundo ciclo, en dos escuelas de educación general básica adscritas al Programa ECBI Región Metropolitana y el equipo ECBI de la Universidad de Chile, estableciéndose así un grupo de trabajo multidisciplinario. El grupo de trabajo conformado, pasó a llamarse “grupo de estudio de lecciones de segundo ciclo”, el que desarrolló el siguiente formato, que se presenta a continuación.

Cuadro N° 1
Ciclo de Estudio de una Lección Basada en la Indagación

| | | |
|--------------------|-----------------|---|
| Sesión N° 1 | Objetivo | Definir de la lección |
| | Tarea 1 | Comprensión del propósito de la lección indagatoria. |
| | Tarea 2 | Reconocimiento de las necesidades docentes. |
| Sesión N° 2 | Objetivo | Diseñar la Lección |
| | Tarea 3 | Planificación de la Lección indagatoria. |
| | Tarea 4 | Apropiación y preparación de la lección indagatoria. |
| Sesión N° 3 | Objetivo | Profesor 1 ejecuta lección planificada en curso 1 |
| | Tarea 5 | Ejecución lección indagatoria. |
| | Tarea 6 | Profesores e invitados observan la lección indagatoria |
| Sesión N° 4 | Objetivo | Reflexión y Evaluación |
| | Tarea 7 | Profesores e invitados discuten en forma crítica y profunda |
| | Tarea 8 | Profesores revisan la lección, examinan trabajos, toman decisiones |
| Sesión N° 5 | Objetivo | Profesor 2 ejecuta lección planificada en curso 2 |
| | Tarea 9 | Ejecución lección indagatoria revisada. |
| | Tarea 10 | Profesores e invitados observan la lección. |
| | Tarea 11 | Otros profesionales invitados participan. Por ejemplo: científicos, otros profesores. |

| Sesión N° 6 | Objetivo | Reflexión y Evaluación |
|-------------|----------|--|
| | | Reunión de profesores, observadores más invitados, reflexionan |
| | Tarea 12 | en conjunto. |
| | Tarea 13 | Análisis de enseñanza y aprendizaje después de la implementación. |
| Sesión N° 7 | Objetivo | Compartir resultados |
| | | Se comparte con otros profesores y otra audiencia los aprendizajes |
| | Tarea 14 | logrados. |
| | Tarea 15 | Se hace un informe para publicar. |
| | Tarea 16 | Se envía los resultados a otras escuelas. |
| Sesión N° 8 | Objetivo | Iniciar otro ciclo de estudio de lecciones |
| | Tarea 17 | Volver a Tarea 1 |

La *clase-investigación*, fue observada por todos los miembros del grupo de estudio involucrado, profesora que ejecuta, profesora que observa, monitor/a de la clase, investigadoras, más otros invitados. Todas las sesiones son grabadas en cinta de audio, las que posteriormente son transcritas en archivo de texto. Los datos son analizados a través de un proceso inductivo donde se leen cuidadosamente todas las transcripciones y con el fin de obtener el sentido general del material. Durante este proceso se ubicaron segmentos y se asignaron códigos a cada uno de ellos, los que, finalmente, se clasificaron para dar como resultado las categorías o grandes temas de análisis de los datos. Las fases son iterativas. El análisis de la investigación cualitativa se hizo leyendo los datos en repetidas oportunidades.

Elementos que aportan al desarrollo profesional docente

A continuación, se describen de manera sintética, las siguientes oportunidades de reflexión tendientes a enriquecer el desarrollo profesional docente: a) comprensión de la estructura del proceso de estudio, b) reflexión pedagógica, c) cultura organizacional de la escuela y las implicancias en la reflexión de la acción, d) acción didáctica, e) necesidad de cambio

a) Comprensión del proceso de un estudio de lección

El “Estudio de Lección”, que se hizo sobre la base de la lección desarrollada: ¿Qué pasa cuándo las sustancias se mezclan con agua?, se basa en la necesidad de

potenciar el crecimiento profesional de los participantes, a través de la ejecución de una nueva acción, en el marco del programa de enseñanza de las ciencias basado en la indagación. El propósito central fue pensar en la propia práctica pedagógica, analizarla y comprenderla en el contexto social en que se realiza. Para lograr este propósito, el modelo se organiza en ciclos de reflexiones entre profesores y observadores, de lo que sucede en la sala de clases. En éste proceso *“no hay clases malas, es una obra de arte la cual miramos con diferentes perspectivas”* (Educador en ciencias).

Como respuesta a la invitación, una de las profesoras participantes la entiende como *“una oportunidad para retroalimentarse, de cómo un profesor se para frente a un curso y la manera como uno entrega las herramientas que tiene para que los niños aprendan”* (Profesora B). En cuanto al trabajo de planificación conjunta que es necesario realizar, se escucha que *“cuando otra persona está pensando en cómo aprenden los niños, es gratificante, sobre todo cuando se hace tanto esfuerzo individual y no se obtienen los frutos deseados”* (Profesora A).

Parte del proceso de un estudio de lección, es el de hacer un reconocimiento de las necesidades docentes, es decir, qué necesita el docente para llevar a cabo una lección, *“...yo lo tomo más como qué necesito saber para enseñar lo que tengo que enseñar, o lo que dice el marco de la buena enseñanza, no se puede enseñar lo que no se sabe, yo lo veo desde ese punto de vista...”* (Profesora A).

Cuando dos profesores se disponen a trabajar en conjunto en sus necesidades, que en este estudio se centran en , ¿qué pasa cuando las sustancias se mezclan con agua?, asumen la preparación conceptual de la clase, incluyendo lo que el niño requerirá y se cuestionan cosas tales como: *“¿Cuál es la composición química de las sustancias con las que vamos a trabajar?”*, *“¿cuáles son sus fórmulas?”* y *“¿cómo van a reaccionar frente al agua?”*, así como también se proyectan en que los profesores *“deberíamos saber de antemano cómo van a reaccionar frente al agua estas sustancias para poder dar una explicación después o inducir a las conclusiones que después se puedan sacar y manejar los conceptos de soluto, solvente, disolución sustancia acuosa, solubilidad”*, *“¿se pueden separar estas mezclas?, de manera que nos queden claritos estos conceptos para que podamos manejar las situaciones en sala de clases* (Profesoras A y B).

A partir de las preguntas que los profesores se hacen, se inicia el recorrido de un camino hacia una nueva significación conceptual con apoyo de un científico especialista

en química. Lo primero que se propone es distinguir entre una mezcla y una disolución, luego se hace una separación entre las mezclas homogéneas y heterogéneas. Se dan ejemplos que permiten distinguir componentes a través de su forma o color, como ejemplos en los cuales no se puede distinguir componentes de su forma o color. Se promueve constantemente la observación y la comunicación de lo observado, el diálogo respetuoso entre pares, se relaciona con ejemplos de la vida diaria, se introduce al análisis de nuevas variables tales como variación de temperatura, otros solventes diferentes al agua, variación en la cantidad de soluto, y se promueven posibles explicaciones basadas en las interacciones iónicas, velocidad de partículas y energía cinética.

En esta sesión, ambas docentes fueron construyendo a través de la diferenciación progresiva los conceptos que permiten dar respuesta a la pregunta que motiva la lección, partiendo de sus propias comprensiones genéricas hasta llegar a analizar ejemplos específicos, los que posteriormente son relacionados entre sí permitiendo subir y bajar cíclicamente entre los conceptos generales y específicos, orientados hacia el mejor logro de enseñanza. Al finalizar la sesión de preparación de la lección, ambas docentes estaban listas para ejecutar y observar la lección en acción.

Una vez terminada la lección, *la reflexión se hizo en base a tres aspectos: si el plan de la clase que se hizo permitió el logro de aprendizajes, si el plan de la clase facilitó el aprendizaje, si hay que hacer mejoramiento al plan, entonces, cuáles serían. Las profesoras recordaron el objetivo de la clase que ellas se plantearon en la primera sesión del estudio, el que proponía el desarrollo de las habilidades de observación, descripción y discusión del comportamiento de una sustancia que se mezcla con agua, más la determinación e identificación de qué es un soluto, solvente y una disolución.*

De acuerdo al diálogo entre docentes, los objetivos de la clase se cumplieron y fueron desarrollados de acuerdo a lo planificado. Profesora A: “Misión cumplida en la ejecución de la primera clase. Los niños, observaron, describieron, registraron y discutieron el comportamiento de la sustancia cuando se mezclaron con agua, y determinaron y lograron lo que era soluto, solvente y disolución también fueron capaces de hacerlo, estaría cumplido el objetivo. Profesora B: “primero, se hizo la pregunta de focalización, luego recomendaciones de seguridad y también se hizo la retroalimentación de la clase pasada. Después hicieron experimentos, mezclaron, agitaron, siguieron con la reflexión y finalmente el qué aprendí. Todo fue avanzando

muy bien, y tu manejaste el tiempo super bien. Me pasa de repente que cuando el niño me dice algo trato de ahondar más en el concepto como que me salgo un poquito frente a lo que dicen los niños, entonces destaco, como le diste la atención justa”.

*En cuanto a la inquietud acerca de, si hay que hacer algunos cambios pensando en el mejoramiento del plan y de cuáles serían, ellas expresan que en cada clase hay un “sello personal” y ésto más la visión del observador externo, permite que se dialogue acerca de promover mayor apertura a la indagación en la sala de clases. **Profesora B:** - hay niños que son super brillante, como el Jorge que tenias en clases, pero yo tengo mis Sebastianes, que es más calladito, pero si dice algo, para mi genial que se exprese, creo que estoy logrando habilidades de desarrollo social. **Observador:** la metodología propone de que el niño discuta, tenga su opinión y la pueda expresar, es decir, el niño expresa lo que observa. Imita un científico de alguna manera y debemos asumir un riesgo; en este momento la indagatoria está absolutamente guiada. A partir de esta reflexión, se asumió una posibilidad de cambio y a partir de esta observación se rediseñó la clase. Se volvió a ejecutar y producto de este proceso de reflexión de la acción, se generaron nuevos aprendizajes que se relatan a continuación.*

b) Reflexión pedagógica

Repensando en el proceso de apropiación de la metodología indagatoria, la que el programa apoya con presencia de monitor en escuela, se reconoce que hay logros alcanzados y se visualizan otras necesidades por desarrollar. Las profesoras consideran que *“el planificar la clase cuando tú ya has adquirido cierta experiencia, es menos relevante que el después de la clase cuando tú analizas, y piensas en lo que dijo ese niño, como le contestaste, mira la pregunta que hizo ese niño, esa conversación, ese después, para mí es mucho más enriquecedor que el pre, siendo absolutamente necesario el pre”* (Profesora B).

Existe la preocupación de la carencia de apoyo externo a la escuela y, en especial, falta la asistencia técnica para el profesor. La planificación y acompañamiento de la docencia en terreno y reflexión conjunta, en ese caso, es el otro par quien debiera estar para analizar críticamente la docencia; conjuntamente se expresa la necesidad de potenciar el desarrollo profesional ya que un grupo de profesores que no tiene la experiencia y no tiene la capacitación es absolutamente imposible que avance. Entonces la idea es que el apoyo se otorgue entre pares. Cuando se mira sistemáticamente y en

retrospectiva lo ocurrido en una clase, eventualmente comparada con la misma clase pero con otro grupo de alumnos, se busca explicaciones y se promueve un aprendizaje que resulta como producto de una observación: *“si la actividad resultó con este curso pero con este otro curso no resultó, qué modificaciones podemos proponer, eso es lo que no está y eso es, yo creo que ésta es la esencia del quehacer pedagógico, es una reflexión crítica”* (Profesora A).

Las posibles explicaciones que se dan en un clima de confianza entre pares, resultan una fuente generadora de futuras acciones que hacen que el profesor/a mejore sus habilidades de enseñanza. Durante la primera sesión de reflexión del estudio, que se hace observando el video de la clase 1, se plantea que *“dan ganas de repente de ver qué pasa si me arriesgo más”, “tú puedes jugar un rato, probar si yo le cambio esta parte de las clases y la puedo dejar más libre, y si cambio este pedazo y lo dejé menos libre, y si lo llevo a que se pregunte más a que se respondan”* (Profesora B).

La instalación de la reflexión pedagógica entre pares, es un proceso de aprendizaje que unos alcanzan antes que otros. El docente, previo a la llegada del programa ECBI a su escuela, tiene una forma de hacer su enseñanza y una forma de relacionarse con sus colegas. Una vez que se capacita y comienza a trabajar con su monitor, se inicia en un camino que lo estimula a crecer constantemente. Es sí como parte con una clase estructurada, los módulos son su mapa y sigue a pie de letra las sugerencias. Transcurrido un tiempo de practicar indagación con la ayuda y colaboración de otros, va adquiriendo confianza y puede reeditar su clase analíticamente. Esto lo motiva a tomar sus propias decisiones relacionadas con cuándo y cuanto abrirse libremente a la indagación con sus alumnos.

A través de la experiencia vivida, se evidencia en el sentir de las docentes que han alcanzado naturalidad, apertura y búsqueda de sustentabilidad de una forma de trabajo basado en la indagación y reflexión de la misma y, por sobre todo, valoran a sus pares: *“se dice que los profesores no reflexionan, sí reflexionan pero no es muy satisfactorio reflexionar contigo mismo ni en momentos que no son los apropiados, éste es con el otro, lo rico está en el otro, yo creo que esto sería uno de los grandes temas que deberíamos tratar de instalar y observar”*. *“¿como insertamos o desarrollamos una capacidad reflexiva seria?”* (Profesora B)

c) Cultura organizacional de la escuela y las implicancias en la reflexión de la acción

Durante el proceso de estudio de una lección, los profesores describen hechos relacionadas con la organización administrativa de la escuela los que, desde su experiencia, inciden en la calidad del proceso enseñanza aprendizaje. Las profesoras expresan que desarrollan su labor en un contexto escuela caracterizado por la ausencia de una visión común como institución de la comunidad. *“Yo siento como una baja de interés, algo pasa, pero lógico, porque tú te das cuenta como profesor que ya no te dan los brazos para luchar más... llega un momento que tu dices qué sentido tiene seguir estando solo en éste cuento, si ya nadie te acompaña, o sea no hay acompañamiento de nada, no es que te vayan ayudar a hacer las cosas, sino que en visión, me entiendes, el grupo que te acompaña en la visión son los que formamos la escuela, director, jefes técnicos, inspectores, colegas, alumnos, sistema, corporación, ministerio, currículum”* (Profesora B).

Describen que la jornada escolar completa, no está funcionando como se planeó. Idealmente las clases se desarrollarían en la mañana y en las tardes hay tiempos para preparar el trabajo de los próximos días y se podría, entonces, concentrar en un trabajo pedagógico, a planear, a estudiar, a evaluar, a reflexionar. Qué ocurre, *“antes yo tenía las clases en una jornada y tenía todo el tiempo del mundo quedándose entre las 15:00 a 17:00 pm horas de la tarde haciendo mis cosas; ahora no, ahora tengo que estar con alumnos hasta las 15:30 pm. y la jornada escolar se resuelve en este momento, con más clase durante la tarde; terminamos el día a las 16:00 pm. Hay días que me voy a las 19:00 pm, hay días que me voy a las 18:00 pm, otros días a las 17:00 pm., pero, yo por lo menos, a las 16:00 pm no me voy jamás y así y todo tengo un montón de trabajo atrasado”* (Profesora A). La valoración que se hace del trabajo conjunto entre colegas se expresa como una hipótesis en función de lograr un trabajo colaborativo entre pares, aunque no esté en la misma escuela: *“a mí se me ocurre, que si los departamentos funcionan a cabalidad y con tiempos reales, todo eso es subsanable porque en la hora de departamento tú planificas para todos los niveles, todo se conversa, todo se hace, se deja listo, se organiza se distribuye los tiempos, los espacios, los materiales”* (Profesora A), *“y en ese caso sería muy interesante poder tener a otro profesor de esta misma escuela para poder ir avanzando y también de ahí se invitan a otros profesores de otra escuela para hacer la interrelación y conocer de otras personas”* (Profesora B).

Otro ejemplo de lo que debe ser mirado, es la distribución de la carga académica

relacionada con las competencias específicas de los docentes. *“aquí yo, soy perfil y porque me he ganado un espacio en esta escuela hago ciencia; pero si tú vas donde cualquier colega mío y le preguntas por su horario, ella hace matemáticas en un curso, educación física en otro, artes en otro; se supone que tiene que hacerlas todas, muy mal supuesto porque si tú quieres hacer las cosas bien, dedícate a hacer lo que tu estudiaste o en lo que te hayas especializado”* (Profesora B).

Los tiempos de planificación son escasos, y se hacen en los momentos que el curso está con el profesor de religión o con el profesor de educación física. Culturalmente, al tiempo de planificación, se le denomina en la escuela como “tiempo libre”, también de libre disposición para la solución de aspectos administrativos, debilitándose el trabajo técnico pedagógico, en general. La actitud y comprensión hacia las horas de planificación juega un rol clave. Queda demostrado a través del siguiente relato: *“No es el caso mío; yo me peleé mis horas y son mis horas de planificación y está escrito por todos lados como horas de planificación, por lo tanto, nadie a mí me llama, ni me solicitan esas horas, yo le puse planificación y evaluación porque se supone que ahí yo reviso cuaderno, leo, planifico y evalúo”* (Profesora A).

La evaluación del proceso de aprendizaje se relaciona con los escasos tiempos del profesor. Cada niño que participa en ECBI tiene un cuaderno de ciencias, equivalente a la bitácora del científico, donde registra sus observaciones, emociones, pensamientos y aprendizajes. En el contexto de la evaluación de aprendizajes, el cuaderno de ciencias se transforma en una fuente de información. Mayor evidencia del problema que se vive a la hora de evaluar, se relaciona con la actual organización administrativa de la escuela, la que no permite detenerse a mirar lo que los niños comprendieron o no de la clase y la falta de espacio para dialogar con el niño después de la clase.

Finalmente, se piensa, cómo lo hacen las escuelas exitosas tanto en la formación de niños felices como en los buenos puntajes en pruebas estandarizadas tal como la prueba nacional de medición de la calidad de educación para ciencias: *“podríamos pensar en los perfiles de las escuelas exitosas, de las mejores escuelas, qué es lo que hacen, por qué son exitosas y ver cómo nos acercamos a esa realidad nosotros; cómo introducir esas claves de éxito y tratar de mantenerlas, porque creo que están haciendo algo que las hace ser diferentes dentro de la comuna y eso nosotros deberíamos tratar de ver”* (Profesora B).

d) Acción didáctica.

A partir de la reflexión sobre la primera clase hecha, se decidió asumir un riesgo de apertura de la clase hacia una indagación protagonizada por los alumnos y, por ende, menos guiada por parte del profesor, la que se ejecutará en un segundo momento. Al describirlo, parece una toma de decisión fácil, no obstante, abrir una clase indagatoria, amerita analizar cómo, cuándo, qué se necesitará, cuáles pueden ser las posibles preguntas que se harán los niños, en qué momento evaluar, qué materiales deben estar en la clase.

A partir de las reflexiones acerca de indagación cerrada o indagación abierta y de dónde se ubica la práctica pedagógica de cada profesor, se evidencia la comprensión de un gradiente de apropiación de la indagación por parte de los docentes participantes y una proyección de mejoramiento de su práctica docente, calificado como “un excelente horizonte que nos permite avanzar un pasito más de lo que estamos, vamos hacia el corazón de la indagación, y si nosotros decimos que la pregunta es lo que desencadena la ciencia, eso es el corazón, tenemos que escuchar a los niño de cómo formulan la pregunta” (Profesora B).

Las docentes en alguna medida, demuestran confianza en la metodología indagatoria en la sala de clases, a través de la habilidad que ellos tienen de dar los espacios a los niños de hacerse preguntas y utilizar el cuaderno de ciencias como un diario. Las profesoras prefieren actuar conociendo lo solicitado por los alumnos y prefieren darse los tiempos para ayudarles a construir nuevas comprensiones, y valoran a la pregunta como motor de aprendizaje. “Yo lo he abordado un poco, le agregué a ellos que en su cuaderno de ciencia en la parte posterior y después de la clases anoten las preguntas que les han surgido, ellos anotan preguntas y en la clases siguientes me cuentan” (Profesora B).

De acuerdo a lo anterior, se enciende una luz de alerta para los programas de desarrollo profesional, en el sentido de formar intencionadamente la habilidad de escuchar a los niños durante el desarrollo de una lección. Promover un diálogo entre profesor y alumnos y entre pares, es un propósito de la enseñanza de las ciencias con metodología indagatoria que queda en evidencia, para lo cual hay que dar los tiempos necesarios desde la capacitación inicial de profesores, fortalecerlo durante la capacitación en servicio y ejercitarlo en cada clase, idealmente compartir inquietudes

con sus pares.

Relacionado con lo anterior y, a través de la reflexión, se observa una toma de conciencia y reconocimiento de un espacio natural durante el desarrollo de la clase en el cual la curiosidad está muy presente, se aprovecha poco, y no supera los límites de lo planificado, ni se aprovechan los resultados reales que observa el niño para hacer preguntas en el momento, sino que se sigue la clase liderada por el pensamiento docente.

La evidencia de logro de un proceso de cambio, se puede apreciar al momento de una toma de conciencia del nivel de dominio junto con una mirada hacia dónde avanzar. Durante la sesión de rediseño de la clase, a partir de lo reflexionado, y en el entendido de que la planificación inicial permitió logros de aprendizajes establecidos, el trabajo se centra en cómo enseñar ciencias con una metodología más abierta, donde los niños alcancen mayores niveles de protagonismo en el logro de sus aprendizajes.

Uno de los temas sobre los que ellos reflexionaban en el proceso de re-diseño, es que a nivel de discurso y teoría se maneja muy bien, y la dificultad está dada cuando hay que ponerlo en práctica; aparecen las dudas y las incertidumbres, *“yo me vi haciendo una clase indagatoria, todo bien, yo creo entonces que lo tengo incorporado, pero no lo tengo, en teoría el niño tiene que hacerse las preguntas, y uno no hace eso en la clase, cuesta mucho”* (Profesora A).

Entonces comienza una conversación propositiva que consiste en aportar muchas ideas para ver cómo incorporar este cambio en el diseño; también analizan posibles riesgos, como que algunas posibles preguntas que los niños hicieran durante la fase de exploración, pudieran hacer perder el norte de la clase. Finalmente, los cambios introducidos, se centran en espacio para preguntas y respuestas, fomento a la lectura, limitar las instrucciones del adulto y fomentan el registro libre.

La actitud de los niños frente a la clase, indica que se da oportunidades a todos, además de dejar en evidencia que ellos se presionan para dar la mejor respuesta y si tienen inseguridad al respecto mejor se callan; la instrucción a los niños en la ejecución de la segunda clase fue más genérica que lo que se hizo en la primera ejecución de la misma clase, dando los resultados positivos, que se describen a continuación. *“Yo tenía como el miedo de que no iba a resultar la clase si no le daba mucha instrucción de repente, no sé si ellos habían hecho esa experiencia antes; la verdad que ahí me quedó la*

duda, tú le dijiste, mezclen, y ellos supieron exactamente hasta dónde llenar los tubos con agua; me llamó la atención que sin tanta instrucción, ellos tuvieron la capacidad de razonar; de saber que con la mitad del tubo bastaba, yo, todos los que miré estaban hasta la mitad, nunca se dijo echen hasta la mitad, y ellos agitaban tranquilamente, observaban, miraban, es decir, se notaba que como que estaban habituados a trabajar la metodología; o sea que de repente, tú no necesitas tanto pauteo cuando llegas a un curso que lo llevas hace rato, a eso me refiero” (Profesora A). “ Con ese pequeño gesto lo que ganamos con el curso, es que sean más autónomos, que sea una clase más normal, que es lo que yo siempre lucho, que sean más libres; aquí, ellos avanzaban solos, sin instrucción, con autonomía, tranquilidad de ver lo que están haciendo, a diferencia de lo que sucedió en una clase, que de repente había momentos en que ellos se quedaban esperando más instrucciones, tratando tener más guía y nadie se fijaba en esa guía, ellos pudieron actuar solitos, y eso me encantó, porque en el fondo están capacitados” (Profesora B). El logro de desarrollar la clase en forma autónoma por parte de los niños, se obtiene después de un tiempo de ejecutar un trabajo intencionado del área de las ciencias como es seguir procedimientos, y del área del lenguaje, por ejemplo, la comprensión de instrucciones escritas.

En términos de aprendizaje logrado entre docentes, ellas comentan que *“a veces los aprendizajes de los niños no son los que uno espera, entonces se pregunta: ¿lo estaré haciendo bien, lo estaré haciendo mal, en que fallé, que fue lo malo que hice, por qué los niños no lograron interiorizar este conceptos?” (Profesora A). “Entonces cuando yo planifico con otra colega, que es mi par, se produce esta interacción de experiencia; lo que cuesta es eso, el trabajo con otro, pero nosotros yo creo que partimos, entonces habría que empezar a generar de alguna manera estas réplicas en otras unidades educativas, en otros subsectores, cómo hacer que pudiera alguien más vivenciar esta experiencia y darse cuenta lo rico que es, que a ti te vean lo tuyo y ves lo otro y poder compartirlas, porque así a uno le cuesta mucho verse a si misma; comentábamos ese día cuando veíamos la filmación mía, qué distinto es verse uno a como uno cree o se percibe a si mismo; uno, normalmente, se percibe muy diferente, entonces cuando uno se ve, uno mismo hace un juicio de aquello y además el otro te aporta” (Profesora B).*

e) Necesidades de cambio

Después de comprender el proceso del estudio de una lección y reconocer las dificultades en la organización escolar, se identifican elementos en la escuela que hacen

que la tarea sea compleja, pero a su vez, se vivencia otros elementos que no necesitan más apoyo que encontrar los tiempos adecuados y que son clave para el buen funcionamiento escolar. Existe la necesidad de un cambio profundo en la estructura organizacional de la escuela. No se ve, cómo ni en qué momento los profesores en las escuelas pueden hacer su planificación y posterior reflexión. Se valora la trascendencia de estas dos acciones en el contexto pedagógico y hay inquietud para que otros tengan su momento para compartir y repensar sus acciones. *“por eso yo digo que es revolucionario; instalar este momento de reflexión entre profesores y su acción es absolutamente nuevo, ¿en qué momento el profesor piensa lo que lo que va a hacer, lo que hace y lo que hizo?” (Profesora A).*

Reflexión final

En la medida que un docente se auto-evalúa, desarrolla su capacidad crítica. A través de la crítica que aportan sus pares, y de sentirse acompañado, se logra el objetivo de autoafirmación profesional. El estudio de una lección es una metodología de generación de conocimiento pedagógico, la que surge desde la praxis, generando seguridad en los participantes y dando la oportunidad de resaltar sus logros y de reconocer lo que falta ya sea en lo conceptual y/o metodológico.

También se reconoce que los profesores deben saber pedir ayuda. La humildad y el hecho de que el profesor no lo sabe todo, es algo que no se acepta en la profesión docente. Ser profesor no tiene relación con la erudición de todo el universo del conocimiento; hay que trabajar por ser consecuente con lo que se dice y se piensa.

El respeto por las ideas del otro al momento de tomar decisiones durante el proceso de la clase es un valor que se resalta. Un profesor lo hace de una determinada forma diferente a la del otro docente; dado los contextos, se involucra con la propia historia del profesor/a, y la historia de los niños, las que no son comparables. Por lo tanto, para hacer el ejercicio de un estudio entre pares, ambos deben evaluar al otro empáticamente, y esperar que la persona desarrolle su pensamiento, respetando los ritmos personales.

Siempre se está esperando que el otro mire desde la mirada personal y si no lo logra se descalifica. Este trabajo permitió la posibilidad de demostrar que puede haber diferencias en la praxis y estilo y, sin embargo, se trabaja para cumplir el mismo

propósito, lo que finalmente se logró en ambos grupos de estudiantes.

ECBI ha sido generador del cambio en la escuela directa e indirectamente, ya que los niños empiezan a exigir aprendizajes de calidad, por lo que será tarea de los otros profesores, tomar la iniciativa y tratar de acceder a conocer otras prácticas.

Un par involucrado en la sala de clases mejora la calidad de la práctica pedagógica, ya que entre profesores hay apoyo en el quehacer. Los aportes de los invitados son clave en la comprensión de la disciplina y en la reflexión pedagógica, entre otras cosas. Es fundamental tener a otro con quien dialogar y complementarse; es un tema de querer hacer mejor las cosas cada día. El profesor no puede analizar su práctica en soledad, necesita del otro, necesita observar y ser observado. Esta metodología implica trabajo y entrega.

De acuerdo a Richard DuFour & Robert Eaker (2002), el reconocimiento de la colaboración quizás es el aspecto más importante, para el mejoramiento de la enseñanza. Tener claridad en que todos están involucrados en una comunidad de aprendizaje profesional, y que, cualquier evento y/o problema que surja a lo largo del proceso de desarrollo de una comunidad será abordado por el equipo de profesores, con espíritu de colaboración entre ellos, con el fin de trabajar en conjunto por el logro de aprendizajes de los estudiantes. Para ésto, los equipos de profesores que implementen nuevas prácticas, también deben analizarlas en conjunto y en base a lo que sucede en la sala de clases.

Como resultado del estudio de lecciones, se puede decir que estos talleres han beneficiado sustancialmente a todos los participantes en su rol de docentes, en su proceso de apropiación de la enseñanza de las ciencias basada en la indagación, desarrollando sus propios planes de lecciones y trabajando para mejorar su propia actividad de enseñanza, y lo han logrado.

A través del proceso de “Estudio de Lección”, los profesores tuvieron la oportunidad de: clarificar cómo aplicar determinadas ideas educativas en su práctica docente, afinaron sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, consideraron sus prácticas desde la perspectiva de los estudiantes, disfrutaron del apoyo colaborativo de colegas y se involucraron en un proceso de aprendizaje profesional de carácter colaborativo.

Finalmente, se puede decir que la implementación de un cambio educativo, para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, se debe hacer a través de una reflexión cíclica del propio proceso de mejoramiento, así como de los resultados de aprendizajes de los estudiantes, hasta que ésto se transforme en una práctica habitual de cada uno de los docentes de la escuela.

Agradecimientos

Queremos agradecer profundamente a ambas docentes, por su excelente disposición al desarrollo del estudio de una lección, así como a los equipos directivos de ambas escuelas donde se desarrollaron las clases por todas las facilidades dadas. También se agradece al equipo de monitores que aportó con su experiencia y conocimiento del sistema durante la fase de diseño e implementación del estudio. Esta investigación se hace con el apoyo del Programa de Enseñanza de las Ciencias basada en la Indagación a cargo de Universidad de Chile en convenio con el Ministerio de Educación de Chile, Decreto N° 155-2007.

BIBLIOGRAFÍA

CRESWELL, J. (2005). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Second Edition. Upper Saddle River, New Jersey. Columbus, Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.

ISODA, M; MENA-LORCA, A. (2009). *El Estudio de Clases como Herramienta para el Desarrollo Profesional. Formación Continua de Profesores*. Santiago, Chile: Universitaria.

DUFOUR, R. & EAKER, R. (2002). *Professional Learning Communities at Work. Best practices for Enhancing Student Achievement*. Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia. Solution Tree, Indiana, USA.

GÁLVEZ, G. (2006). *Jugyokenyu Lesson Study. Estudio de una Lección*. Seminario Internacional de Educación Continua. Universidad de Chile, Santiago, Chile 16-17 Enero 2007

YASHIDA, M. *Global Education Resources*.
<http://www.globaledresources.com>

LEWIS, C. Lesson Study Group At Mills College:
<http://www.lessonresearch.net>

LOUCKS-HORSLEY, S.; LOVE, N.; STILES, K.; MUNDY, S. & HEWSON, P. (2003). *Designing Professional Development for Teachers of Science and Mathematics*, Second Edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

SOUSSAN, G. (2003). *Enseñar las Ciencias Experimentales. Didáctica y Formación*. UNESCO para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile: Andros.

Artículo Recibido: 28 de Agosto de 2009

Artículo Aprobado: 25 de Septiembre de 2009

II SECCIÓN
INVESTIGACIONES

CONOCIMIENTO Y PRÁCTICA DOCENTE. VÍAS PARA COMPRENDER LA COMPLEJIDAD DE SU CONSTRUCCIÓN Y EVOLUCIÓN

Knowledge and Teaching Practice. Ways for Understanding the Complexity of its Construction and Evolution

María Teresa Alcalá¹

Patricia Demuth²

Graciela Fernández³

Gloria Nuñez⁴

Betty Yarros⁵

Marisa Aguirre⁶

Abstract

The article refers to a case study carried out on teacher's professional knowledge. We focus on the description and analysis of a beginner university teacher's conceptions of knowledge and the relationship between them and teaching practices that are developed (teaching, learning and evaluation in a university lecture).

Thus, we could broaden the meaning field incorporating two questions: knowledge perspectives of the studied subjects and the relationships with the practice communities they belong to.

Adopting an interpreting qualitative perspective, we performed successive semi-structured interviews in order to produce an inventory of experiences, practical pieces of knowledge lived professional competencies. In addition, this gave the possibility to think of new analysers that organise the story from a person's globalized understanding, his/her social role and his/her professional performance. Furthermore, We could revise category criteria referred to the definition of 'beginner teacher', complexing this

¹ Magister en Educación. Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Investigadora Responsable. E-mail: mtalcala@gmail.com

² Especialista en Educación. Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

³ Especialista en Educación. Universidad nacional del Nordeste, Argentina.

⁴ Magister en Educación. Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. ⁵ Licenciada en Educación. Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

⁶ Profesora. Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

construct and enriching the understanding of construction and reconstruction processes of teacher's professional knowledge.

Key words: *Teacher's professional knowledge conception of knowledge teaching practice beginner teacher practice communities.*

Resumen

El artículo refiere al estudio de caso realizado sobre el conocimiento profesional docente. Nos centramos en la descripción y análisis de las concepciones de conocimiento de una profesora universitaria principiante y la relación de éstas con las prácticas docentes (enseñanza, aprendizaje y evaluación en una cátedra universitaria) que desarrolla.

Pudimos así ampliar el campo de significados incorporando dos cuestiones: las perspectivas gnoseológicas de los sujetos estudiados y las relaciones con las comunidades de prácticas de las que forman parte.

Adoptando una perspectiva cualitativa interpretativa, realizamos sucesivas entrevistas semi-estructuradas, que permitieron hacer un inventario de experiencias, saberes prácticos y competencias profesionales vivenciadas. Ello posibilitó, además, pensar nuevos analizadores, que organizan el relato, desde una comprensión globalizada de la persona, de su rol social y de su desempeño profesional. También, pudimos revisar criterios categoriales referidos a la definición de “profesor principiante”, complejizando este constructo y enriqueciendo la comprensión de los procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento profesional docente.

Palabras clave: Conocimiento profesional docente - concepciones de conocimiento- práctica docente - profesor principiante - comunidades de práctica.

1. Introducción

El compromiso con la mejora de la práctica docente atraviesa al campo de la Didáctica, convirtiéndose en justificación y rasgo epistemológico del mismo⁷. La

⁷ Al respecto, consultar la caracterización de la Didáctica que realiza Contreras Domingo (1991: 19-20) cuando señala sus dimensiones explicativa y proyectiva, las que permiten entender su carácter normativo y propositivo

posibilidad de esta mejora coloca en el centro de la escena al docente, su formación inicial y continua, el papel de la experiencia y de la socialización profesional en el ámbito de las instituciones escolares, su pensamiento, historia personal y educativa, sus conocimientos disciplinares, pedagógicos, sus valores, sentimientos y creencias.

La enumeración anterior (no exhaustiva), da cuenta de la complejidad aludida en el título del presente artículo; complejidad que se intenta atrapar y entender desde diversas perspectivas de investigación que convergen en el interés por describir, explicar y comprender al denominado *conocimiento profesional docente* y su relación con la práctica pedagógica en los diversos niveles de los sistemas educativos y contextos socioculturales en los que ella se desenvuelve.

Nuestras sucesivas aproximaciones como grupo de investigación⁸ al análisis del conocimiento y práctica docentes, las hemos realizado focalizando la dimensión del conocimiento y enseñanza de las disciplinas científicas en el nivel superior de diversas carreras de formación docente de las ciudades de Resistencia (capital de la provincia del Chaco) y Corrientes (capital de la provincia homónima).

En los dos estudios concluidos⁹ indagamos las concepciones epistemológicas como sustrato de las decisiones didácticas de profesores y estudiantes. ¿Por qué privilegiamos la indagación sobre las *concepciones* de los docentes y futuros docentes? Porque entendemos que todas las concepciones (pedagógicas, psicológicas, epistemológicas, etc.) que el docente posee, constituyen una parte fundamental de su conocimiento profesional, y es este conocimiento el que influye directamente en la toma de decisiones didácticas, puesto que, a través de estas concepciones los docentes ven el mundo, lo interpretan y actúan sobre él.

En cuanto a las *concepciones epistemológicas*, las consideramos fundamento de las demás concepciones y conocimientos en la enseñanza de las disciplinas científicas. De acuerdo con el modo de entender el campo disciplinar del que forma parte, su naturaleza y procesos de construcción, el o la docente enseña: “*de todas las concepciones docentes las que desempeñan un papel decisivo son las de tipo*

⁸ Grupo CyFoD (Conocimiento y Formación Docente) del Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Universidad pública regional ubicada en las provincias del Chaco y Corrientes, región Nordeste de la República Argentina.

⁹El primero realizado entre 2001 y 2005; el segundo entre 2006 y 2008. Ambos acreditados por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE.

epistemológico, siendo las responsables de asignar a los currícula significados concretos en el aula” (Gimeno Sacristán, 1997: 216).

Actualmente, nuestro foco son las “*concepciones sobre conocimiento*”, debido a que el análisis del material empírico obtenido en los estudios anteriores proporcionó elementos que nos llevaron a reflexionar sobre concepciones más generales como las gnoseológicas. Las propuestas de enseñanza plasmadas en programas de materias, trabajos prácticos, guías de laboratorio y en el discurso de los entrevistados se sustentaban en concepciones sobre qué es y cómo se produce la ciencia (concepciones epistemológicas)¹⁰, a la vez que manifestaban las concepciones referidas a las relaciones entre el sujeto, su objeto de estudio, el campo disciplinar y académico al que pertenecían.

En otras palabras, el análisis realizado nos permitió ampliar el campo de significados incorporando dos cuestiones: las perspectivas gnoseológicas de los sujetos estudiados y las relaciones con las comunidades de prácticas de las que forman parte (Cf. Wenger, 2001). Esto influiría en las decisiones didácticas, de evaluación y el planteo de la relación entre enseñanza e investigación en el nivel superior.

Los análisis anteriores nos permitieron expandir perspectivas teóricas, y esto implicó redefinir caminos metodológicos más adecuados para “atrapar” la complejidad, multidimensionalidad, y singularidad del conocimiento docente. Conocimiento encarnado, situado y dinámico que requiere de una “mirada” y una “escucha” abiertas a significados y sentidos subjetivos social e históricamente construidos¹¹.

2. Objetivos

Los objetivos del estudio al que nos referimos se desprenden de matrices conceptuales que a continuación explicitamos.

Nuestro trabajo se enmarca en una de las principales líneas de investigación en Didáctica que aborda la *construcción del conocimiento profesional docente*. Para Montero (2001) esta línea de investigación como campo de estudio se hace realidad en el

¹⁰ Éste constituía nuestro recorte conceptual teórico.

¹¹ Al respecto, consultar Martín, E. y Cervi, J. en Pozo, J. I. et al (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Graó. Cap. 19.

siglo XX, con la sistematización de sus conocimientos. De ser campo de la práctica, pasa a ser campo de conocimiento en investigación, después de la segunda guerra mundial, y con un énfasis mayor desde la década de los 80'.

El interés por el proceso de construcción del conocimiento profesional docente, condujo a estudios que indagan las peculiaridades del aprendizaje de la enseñanza durante las diversas fases del ejercicio profesional. Lo que constituiría “*una dirección emergente que permitiría progresar en la comprensión de los dominios del conocimiento de la enseñanza y las direcciones en que los profesores los adquieren*” (Montero, 2001: 16). Son estos progresos comprensivos sobre los conocimientos de la práctica educativa los que definen el desarrollo científico de la disciplina.

Los estudios realizados intentan incidir en la mejor comprensión del conocimiento profesional de los profesores, en dar explicación de su adquisición y, de esa manera, contribuir a repensar la función docente y la formación del profesorado.

En este sentido, Porlán y Rivero (1998) afirman que los profesores no son fácilmente permeables a las propuestas y reflexiones de los investigadores, dado que tienen concepciones implícitas y explícitas sobre las diferentes variables relacionadas con la enseñanza y que dichas concepciones no cambian automáticamente cuando se enfrentan a perspectivas diferentes. Por estos motivos es que se vuelve cada vez más necesaria la indagación de los procesos de pensamiento, las concepciones gnoseológicas, didácticas y curriculares de los docentes, para que su comprensión llegue a todos los sujetos educativos, en especial, claro está, a los profesores, entendidos como únicos sujetos que pueden hacer evolucionar el modelo de enseñanza predominante (Cf. Porlán y Rivero, 1998).

En esta misma línea, Gimeno Sacristán sostiene que *el profesor posee significados adquiridos explícitamente durante su formación y también otros que son resultado de experiencias continuadas y difusas sobre los más variados aspectos que podamos distinguir en un currículum: contenidos, destrezas, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación* (1997:212).

Entendemos por lo tanto, como *conocimiento profesional* al conocimiento práctico, epistemológicamente diferenciado y radicalmente distinto al que mayoritariamente existe, cuya construcción ha de ser gradual y progresiva, tomando en

consideración las concepciones de partida de los profesores, sus obstáculos y sus posibles hipótesis de progresión que faciliten su evolución (Porlán y Rivero, 1998).

Señalamos que los primeros antecedentes de los estudios sobre el conocimiento del profesor, los hallamos en el enfoque del procesamiento de la información, que según Angulo Rasco (1999), constituye el programa de investigación más consolidado y que ha producido mayor cantidad de escritos en la línea de trabajo que nos ocupa. El enfoque del procesamiento de la información se ha centrado en ciertos ámbitos diferenciados y separados como objetos de investigación propios: planificación docente (pre y post-activa), toma de decisiones interactiva, teorías y creencias.

Otro enfoque de investigación del que se nutre la línea que seguimos, es el que indaga las diferencias entre novatos y expertos. *El estudio de las diferencias proporciona un conocimiento valioso y ejemplos paradigmáticos que permitirían comprender de manera más profunda determinadas relaciones entre las concepciones disciplinares, su enseñanza y evaluación en dos niveles del Sistema Educativo Argentino, a partir del estudio de caso de una profesora.*

Un tercer enfoque se relaciona con el *conocimiento personal práctico* de los docentes. Estos estudios analizan el conocimiento docente desde él mismo. El fundamento que subyace a dichos estudios, supone que la *interpretación del que actúa sobre los problemas concretos con los que se enfrenta se extendería más allá de una estructura objetiva de interpretación introduciéndose en lo que puede ser denominado una estructura personal, tácita y subjetiva de comprensión.*

Siguiendo a Angulo Rasco (1999), asumimos que el conocimiento práctico *es fruto de la relación entre la formación teórica del docente y la interacción con el medio escolar. En segundo lugar, en tanto conocimiento práctico, no se encuentra separado del conocimiento teórico adquirido previamente, sino que, en realidad, aparece como un conocimiento transformado en razón de la acción práctica del docente y de su experiencia personal. Ese conocimiento transformado en la acción práctica es el que constituye el conocimiento de oficio en el docente.*

De esta manera, el denominado conocimiento de oficio unificaría la representación de los docentes del conocimiento declarativo contenido en la materia y el conocimiento tácito referido a los procedimientos para actuar. El conocimiento de oficio

surgiría de la relación entre ambos: de la *conexión elaborada en la acción entre las representaciones de la materia y los procesos prácticos que ella implica. Aquí, la reflexión deviene en proceso fundamental, puesto que ella constituye el nexo entre ambos conocimientos (declarativos y procedimentales).*

Bolívar (1995), considera que la investigación sobre el conocimiento de los profesores, se puede dividir en dos grandes categorías: conocimiento práctico y conocimiento didáctico del contenido. Quien inicia la investigación sobre esta última categoría es Lee Shulman (1987), atendiendo principalmente a la relación que existe entre “conocimiento del contenido” y “conocimiento didáctico del contenido.”¹²

El interés principal de esta línea de indagación es *“el conocimiento de cómo el profesor adquiere el contenido, su relación con el conocimiento pedagógico y curricular y sobre todo cómo la comprensión de la materia interactúa con los restantes componentes curriculares”* (Bolívar, 2005: 1).

Para Grossman, Wilson y Shulman (1989), el conocimiento del contenido curricular incluye cuatro dimensiones: conocimiento del contenido de la materia (hechos, conceptos centrales o principios organizativos), conocimiento sustantivo (marcos explicativos de la disciplina), conocimiento sintáctico, y creencias sobre la materia.

En relación con el conocimiento del contenido (CDC) de la materia, Bolívar (2005:15-16) afirma que *“es una condición necesaria, aunque no suficiente, del CDC, como capacidad del profesor para entender las formas alternativas del currículum de su respectivo campo disciplinar, presentarlo a los alumnos y de discutir los modos en que este contenido está expresado en los materiales y textos”*.

¹² Hay autores que utilizan el término “*Conocimiento pedagógico del contenido*”, como un modo de traducir del inglés original “*Pedagogical Content Knowledge*” (PCK). Tal es el caso de Salazar (2005). Nosotros consideramos que el alcance del significado del concepto que Shulman define, se refiere más al ámbito de la intervención en la enseñanza, por lo tanto, nos parece más pertinente la traducción de “*Conocimiento didáctico del contenido*” (CDC), como es utilizado por los autores españoles citados.

Consideramos, entonces, que el conocimiento del contenido se constituye en conocimiento necesario para la transformación del mismo en representaciones didácticas. Los docentes, consciente o inconscientemente, reconstruyen, adecuan, reestructuran o simplifican el contenido para hacerlo comprensible a los alumnos, por lo que se trata de investigar estos procesos de transformación del contenido (Marcelo, 1994).

Entre los componentes del CDC se han resaltado también las concepciones, valores y creencias de lo que significa enseñar una determinada materia en un determinado nivel y contexto. A modo de marco organizativo o mapa conceptual, estaría en la base de la toma de decisiones curriculares sobre los materiales y medios, objetivos que se proponen en sus clases, las tareas apropiadas que realizan y los criterios y formas que emplean para evaluar el aprendizaje (Grossman, 1991).

En cualquier caso, el CDC se presenta con componentes muy diversos, llegando a convertirse en sinónimo de conocimiento y creencias de los profesores.

Para Hashweh (2005) las fuentes principales del conocimiento base para la enseñanza serían:

- Formación académica en la disciplina a enseñar
- Los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado
- La investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores
- La sabiduría que otorga la práctica misma.

Respecto de las fuentes citadas, nosotras consideramos otras dos que incluirían a las anteriores, nutriendo y complementando ese conocimiento. Nos referimos a las culturas institucionales y a las diversas comunidades de práctica que el docente integra (Becher, 2001; Wenger, 2001).

Habiendo realizado el recorrido conceptual que nos sirve de marco interpretativo, el estudio que presentamos forma parte de un proyecto de investigación cuyos objetivos son:

Objetivo general:

- Analizar y comprender el proceso de toma de decisiones didácticas de profesores expertos y en formación, que se sustentan en concepciones sobre el conocimiento que subyacen a la enseñanza de los contenidos disciplinares en carreras de formación docente en el nivel superior.

Objetivos específicos:

- Caracterizar la toma de decisiones didácticas, vinculadas principalmente al conocimiento del contenido y al conocimiento didáctico del contenido del profesor y de estudiantes avanzados de carreras de formación docente.
- Describir y analizar los discursos y las prácticas docentes referidos al conocimiento profesional académico, subjetivo y práctico de los docentes implicados en el estudio.
- Caracterizar el conocimiento del oficio vinculado a la toma de decisiones didácticas de cada uno de los docentes seleccionados.
- Elaborar categorías analítico-interpretativas de los discursos y las prácticas docentes de los formadores.
- Identificar y caracterizar las concepciones sobre conocimiento predominantes en estudiantes de carreras de formación docente que realizan prácticas de enseñanza.
- Elaborar categorías analítico-interpretativas de los discursos y las prácticas docentes de los futuros formadores.

Los objetivos del estudio sobre el que versa el presente artículo son:

- Describir y analizar las concepciones de conocimiento de una profesora universitaria principiante
- Establecer relaciones entre las concepciones de conocimiento y las prácticas docentes (enseñanza, aprendizaje y evaluación en cátedras universitarias) de la profesora estudiada.

3. Metodología

Metodológicamente, nos situamos en una perspectiva cualitativa interpretativa. Construimos el caso a través de sucesivas entrevistas semi-estructuradas a una docente de Filosofía con más de 10 años de antigüedad en el nivel medio y tres años en el nivel universitario. La construcción del caso que analizamos se basó principalmente en la biografía profesional, en la toma de decisiones didácticas y en los procesos de reflexión de la docente elegida.

Optamos por el *estudio de casos*, como vía de acceso al conocimiento de una docente principiante en el ámbito universitario, porque posibilita un proceso de investigación inductivo mediante el cual sería posible desarrollar categorías referidas al qué, cómo y para qué enseñar.

Esto es así, porque el enfoque de estudio de casos considera la realidad (dimensión ontológica) construida por las personas involucradas en la situación que se estudia; y “... *aunque las versiones sean personales, estima que las construcciones no son completamente ajenas, tienen puntos en común... Así las realidades construidas por personas distintas pueden tener puntos de coincidencia, ser compatibles...*” (Stake, 1995, citado por Ceballos - Herrera, 2009: 416).

En cuanto a la dimensión epistemológica, el investigador interactúa con las personas observándolas por un período prolongado, viviendo o colaborando con ella (Cf. Ceballos - Herrera, 2009). Desde la dimensión metodológica, el proceso de investigación es inductivo, tal como antes señaláramos, porque las categorías o temas se van desarrollando a partir de los informantes, en lugar de anticiparlos desde el inicio, construyendo de esta manera un diseño de investigación “emergente”.

Con respecto a la dimensión axiológica, la recolección, las descripciones y las interpretaciones de los datos están influenciadas por la experiencia e intención del investigador, por eso es necesario reportar de manera activa los juicios y valores propios. El conocimiento como una elaboración personal, varía según su credibilidad y utilidad (Cf. Ceballos - Herrera, 2009).

Para aproximarnos al conocimiento profesional apelamos al pensamiento narrativo, entendiéndolo a éste como un método eficaz de organización de la percepción, el

pensamiento, la memoria y la acción (McEwan, 1997). De acuerdo con el autor citado, las buenas narrativas no se juzgan por su correspondencia con la realidad sino que lo que interesa es develar cómo la narrativa se incrusta en una práctica profesional. Se trata de un juego de subjetividades que se producen en el relato biográfico de la docente basado en un diálogo consigo misma y con el oyente en busca de una verdad consensuada, es un proceso dialógico, privilegiado de construcción, comprensión y significado. Es una manera de hacer aflorar y priorizar un yo narrativo y dialógico, con una naturaleza relacional y comunitaria (Bolívar, 2005: 7).

Desde lo metodológico, la narrativa está adquiriendo cada día mayor relevancia, ya que altera los modos habituales de entender al conocimiento, comportando un *enfoque* propio, con sus particulares modalidades de emplear la metodología cualitativa.

Siguiendo el enfoque aludido, pretendemos explorar los significados profundos de la historia de vida, en lugar de limitarlo a una metodología de recogida y análisis de datos, para constituirlo en una perspectiva propia que podemos caracterizar teniendo en cuenta los postulados básicos que propone Bolívar (1998).

Tales postulados son:

- el *narrativo considerando* las percepciones de la práctica, el conocimiento práctico, experiencial y de vida;
- el *constructivista*: atribuyendo significados a las múltiples historias que se van reconstruyendo en torno a pasajes o episodios. Este postulado nos permite realizar una reconstrucción/reflexión/asimilación/superación de nuestra propia historia. El pasado, al menos en su interpretación y consecuencias, sigue presente en el día a día cotidiano, influyendo y ayudando como analizador desde la toma de decisiones, y, para encarar el futuro. Al mismo tiempo, esta propia historia se reconstruye, interpreta o se refocaliza en función del punto de interés y comprensión actual;
- el *contextual* sobre las narraciones biográficas y los episodios que éstas relatan, encuentran sentido dentro de los contextos en los que son contadas y en los que se produjeron: social, cultural, institucional, etc.

Este marco conceptual y metodológico nos permitió hacer un inventario de experiencias, saberes prácticos y competencias profesionales vivenciadas, al tiempo que posibilitó pensar nuevos analizadores, que organizan el relato, desde una comprensión

globalizada de la persona, de su rol social y de su desempeño profesional, y actuar como espejo crítico que devuelve la imagen para que pueda ser repensada, reflexionada, analizada y reconstruida.

4. Análisis de resultados

Contenidos sí, contenidos no tanto... el caso de Lucrecia Pátris

Si bien nuestra investigación se centraba en la docencia universitaria de principiantes, comenzamos a prestar atención a ciertas diferencias que Lucrecia nos iba haciendo respecto de lo que ella entendía por enseñanza y su evaluación en el nivel medio, y no sólo en la universidad; básicamente, por la diferencia tajante que sus palabras dibujaron.

Comenzamos a interesarnos en esas “aparentes” dos 'profesoras Lucrecia' que creímos ver, relacionadas con una, también “aparente”, Lucrecia licenciada en Filosofía. “Aparentes” cruzamientos de niveles del sistema y diferencias en los desempeños del rol docente; “aparentes” contradicciones entre la Licenciada en Filosofía con una concepción disciplinar propia y elaborada, y la enseñanza y evaluación de la disciplina en ambos contextos; sobre estas apariencias intentaremos significar en este relato, para aprehenderlas y darles sentido.

En distintos momentos de las entrevistas, Lucrecia nos daba a conocer su particular modo de entender la Filosofía, particular por diferenciarse del contexto académico cercano y del contexto social generalizado; de otro modo de entenderla, más resonado, y 'aceptado', modo del que nosotras, como investigadoras provenientes de otro campo del saber, también teníamos conocimiento.

“La filosofía es nada más que literatura”, nos decía, concepción que construye a partir del descubrimiento y la adhesión a un autor norteamericano. Lucrecia, desde nuestras propias representaciones, desafía a la academia y a la tradición más ortodoxa de este campo (Bourdieu, 2003) que entiende a la Filosofía como saber sin supuestos; ella, sin embargo, la equipara con una ficción, con un gran relato no diferente, en su status o jerarquía gnoseológica, a otros saberes, similar al conocimiento científico, al religioso y/o mágico, es más: “...la Filosofía es una más de esas, pero está más cerca, a veces, del pensamiento mágico en su punto de vista holístico, que de la ciencia.”

Ahora bien, ¿cómo se relaciona esta concepción más heterodoxa, más abierta y flexible, de la disciplina, con su enseñanza? A partir de esta pregunta necesitamos comenzar a deconstruir-construir a estas dos profesoras de las que hablábamos antes, una situada en el nivel medio, con cierta experiencia y antigüedad docente, y otra situada en el nivel universitario con una reciente inserción en el rol de profesora.

El subtítulo que encabeza el relato, es la síntesis de aquello que nos llamó la atención y nos provocó el montaje de toda esta reflexión. La docente universitaria se reconocía delante de nosotros como “*enciclopedista*”, “*implacable*” al momento de evaluar los aprendizajes: “*en el final (...) tienen que tener [los estudiantes] un discurso un poquito sólido, profundo, no tienen que errar, ni confundir....*” Sin embargo, la docente de nivel medio, nos afirmaba de manera contundente: “*...en el secundario lo que hago es bajar, ... en el secundario el contenido no es tan importante, es lo de menos, desde mi punto de vista la contención es lo importante...*”

Nos preguntamos entonces sobre el por qué de estas diferencias; nos cuestionamos la relación que podría tener esta singularidad de cruzamientos con los contextos institucionales, con los objetivos de cada nivel o trayecto de formación, con una incipiente construcción personal sobre el saber disciplinar y una desarrollada construcción sobre la enseñanza de la disciplina en los contextos educativos institucionalizados, producto de su formación inicial y/o escolarización general. Por qué Lucrecia podía concebir 'su' saber, 'su' especialidad, de manera tan flexible por un lado, y demandar exactitud y cantidad en su aprendizaje en un nivel y no en otro.

Intentando dar sentido a la preocupación por la exactitud de los contenidos en el nivel universitario que nos manifestaba Lucrecia, nos pusimos a pensar en términos no absolutos de verdad/falsedad de un argumento, el error, el “*no tienen que errar*” que nos resonaba, podríamos entenderlo desde la noción de disciplina como *limitación del discurso* planteada por Foucault (1999), quien sostiene que:

“*para pertenecer a una disciplina, una proposición debe poder inscribirse en cierto tipo de horizonte teórico ... en el interior de sus límites, cada disciplina reconoce proposiciones verdaderas y falsas (...), debe cumplir complejas y graves exigencias para poder pertenecer al conjunto de una disciplina*” (pp.35-36), porque “*una disciplina se define por un ámbito de objetos, un conjunto de métodos, un corpus de proposiciones consideradas verdaderas, un juego de reglas y de definiciones, de técnicas y de instrumentos*” (p.33).

Si bien Foucault (1999) se refería a las disciplinas científicas, consideramos que la Filosofía, como saber racionalmente estructurado, también podría constituir una limitación interna del discurso. Formar a un futuro licenciado en Filosofía implicaría formarlo dentro de un campo disciplinar con reglas discursivas propias que identifica y diferencia el error del acierto (Gros Salvat-Romaña Blay, 2004: 135).

A su vez, este modo de entender la formación inicial universitaria en un área determinada estaría siendo condicionado por la presión que ejerce el grupo de pares (departamento, evaluador externo, profesor anterior de la cátedra). Dicha presión es a la vez consciente e inconsciente y forma parte del proceso de socialización (García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2001: 33) por el que atraviesa Lucrecia. Cuando le preguntábamos por las circunstancias que la llevaban a tomar decisiones curriculares o de intervención didáctica en la universidad, Lucrecia nos referenciaba constantemente a “otros”, sean pares, antiguos profesores, los contenidos mínimos del plan: “...*por otro lado la materia debe, y cuando digo debe, quiero decir que están los contenidos del plan, debe enseñar las particularidades de la investigación, debe enseñarle al proto-licenciado, proto-licenciada, como generar solito y solita su investigación...*”; “...*estoy estructurando el programa, voy aprendiendo cómo se hace....*”

Entendíamos, que el proceso de convertirse en profesor universitario no ocurre “de golpe”, que el docente se socializa dentro de la institución, aprende las reglas básicas, el saber y el saber hacer necesarios para interactuar de manera “adecuada” dentro de la misma (Gewerc, 2001); entendemos ahora que esas “reglas”, esos modos particulares de reconstruir un saber disciplinar, es diferente en un nivel y en otro; suponemos entonces, que estos procesos se pueden dar en paralelo, pueden no ser “acumulables”, pueden no contarse como créditos obtenidos y transferibles de un nivel a otro, pueden hacer “*temblar como una hoja*” en sus primeras clases en la universidad a una profesora de 10 años de antigüedad en la profesión.

Desde una perspectiva sociocrítica podríamos pensar que Lucrecia provenía de una “sociedad discursiva” diferente, dentro de la misma profesión, podríamos decir entonces que, si bien, la docencia como profesión comparte formas comunes de comportamiento y modos de entender la realidad y actuar en ella, a su vez, se hacen patentes las subregiones o subespecializaciones profesionales (Schön, 1992): la docencia en el nivel medio y la docencia universitaria, contextos diferentes generadores de sentido y discursos diferentes (Scherff, 2008). Este cambio de subregión profesional

generaría similares procesos de inserción, en momentos diferentes del trayecto profesional de nuestro sujeto, dando cuenta de la naturaleza social y situada de la cognición (Putman y Borko, 2000).

Lucrecia, como docente principiante en el nivel superior, reconoce la “voz autorizada” de esos pares académicos, sin embargo, en sus referencias respecto del nivel medio, la mención a los colegas está orientada a la diferenciación de lo que ellos “hacen” respecto de lo que ella “hace”; con ésto queremos señalar que en el nivel medio, los 'otros' profesionales no son referentes para la toma de decisiones didácticas, como sí lo son los colegas universitarios. Podríamos suponer¹³ entonces que la “tribu académica” (Becher, 2001) en la que se está insertando Lucrecia, es la del grupo de colegas del ámbito universitario. Lucrecia no ingresaba como docente universitaria desprovista de conocimiento práctico pedagógico, no traía consigo sólo su formación inicial, sin embargo, la particularidad del conocimiento profesional docente, demandada por un contexto diferente, convierte a nuestra protagonista en principiante, en docente heterónoma: “...*lo que pasa es que para mí ahí el campo está en construcción, no puedo ser tan apodíctica, una de las objeciones que tuve en el concurso fue que, y que yo la escucho porque soy nueva, capaz cuando tenga más herramienta las juzgo. .. una de las objeciones fue que en primer año hay que ser un poquito más estructurado y no traer tantas nuevas tendencias, según mi evaluador externo, respetable, él me dijo: -demasiada amplitud de criterios para un primer año. Lo que me recomendaba es que tenía que ser más estructurada, más lo básico, bueno....entonces por eso trato con cuidado los contenidos...*”

Reconocemos también en sus afirmaciones que esta preocupación por el contenido, tanto en la enseñanza, en el aprendizaje y en la evaluación del mismo en el nivel superior, se asentaría sobre la base de la exigencia de “mostrarse «fuerte» en los contenidos que se tratan, *de ser capaz de responder a las preguntas de los estudiantes*” haciéndose “difícil controlar o preocuparse por aspectos que vayan más allá del contenido” (Gros Salvat-Romaña Blay, 2004: 122).

Por otro lado, cuando recorrimos con Lucrecia 'su' programa de estudio de la cátedra universitaria, pudimos notar también un relativo acercamiento hacia la

¹³ A su vez, también podemos suponer que Lucrecia integra una comunidad de práctica distinta en el nivel medio, atravesada y determinada por condiciones laborales, curriculares y cultura institucional diferentes a las del ámbito universitario. Pero esto sería objeto de otra investigación.

concepción disciplinar que nos manifestaba. El relato de la enseñanza de la primera unidad del programa se diferenciaría notablemente de los relatos de las otras unidades. En el desarrollo de esta primera unidad Lucrecia “*tarda mucho tiempo, aunque vale la pena...*”, en trabajar con los estudiantes una construcción individual y colectiva de definición del saber o la disciplina filosófica. Despliega una serie de estrategias deductivas e inductivas, que les va permitiendo a los estudiantes construir su propia noción de campo. Cuando le interrogamos sobre el por qué de esta decisión didáctico-curricular, ella nos manifestaba su fuerte interés por “*desmontar*” la concepción más ortodoxa que mencionábamos arriba respecto de la Filosofía como disciplina sin supuestos.

Esta cercanía a la concepción flexible del saber específico, no se manifiesta en las otras unidades del programa de la cátedra, en las que se desarrollan los diferentes métodos filosóficos, en las que vemos como centro al contenido disciplinar, tanto desde su abordaje como su evaluación, dejando de manifiesto desde su discurso declarativo y procedimental un “*entramado*” singular y profundo, tan manifiesto, que hizo posible repensar nuestras propias creencias y categorías teóricas con las que veníamos trabajando como equipo.

5. Discusión de resultados

Las respuestas y reflexiones de Lucrecia, su propuesta de enseñanza en la cátedra universitaria, la evolución del pensamiento, su discurso y propuesta didáctica, nos permiten visualizar la complejidad y permanente movimiento de un conocimiento docente en permanente elaboración.

Cuando señalamos el carácter complejo¹⁴, nos referimos a un conocimiento que se construye desde diferentes experiencias escolares y profesionales: Lucrecia y su trayecto de formación en la universidad y en los otros niveles del sistema escolar; Lucrecia profesora con una década de trabajo en escuelas de nivel medio; Lucrecia novel profesora en una materia de primer año de Filosofía en la universidad. Estas diversas

¹⁴ Cuando hacemos referencia al “carácter complejo”, seguimos la noción de complejidad que plantea Edgar Morin (1995). El paradigma de la complejidad asume las paradojas y contradicciones; la incertidumbre; la dificultad; la necesidad de explicaciones no lineales sino recursivas y retroactivas; posibilidad de transformación, evolución, donde el desorden es generador de orden; necesidad de relacionar el objeto y el sujeto en el proceso de la investigación; necesidad de contextualizar el conocimiento.

experiencias y vivencias dan lugar a construcciones conceptuales sobre la disciplina, la enseñanza, el aprendizaje, la función social de la educación que distan de ser homogéneas o coherentes, tal como otros tipos de estudios referidos al conocimiento profesional docente dejan entrever (Cf. Porlán y Rivero, 1998; Montero, 2001; Alcalá, 2003).

Dichas construcciones se van modificando y, al mismo tiempo, pueden albergar contradicciones, como las observadas en investigaciones previas y relacionadas que realizamos como grupo de investigación. Por ejemplo, en relación con las concepciones epistemológicas, hemos advertido diferencias entre el conocimiento declarativo y el procedimental en docentes de carreras de formación docente de la UNNE. En general, las concepciones sobre la naturaleza del conocimiento científico (componente declarativo), se encuadraban más en la perspectiva relativista de la ciencia, pero las concepciones referidas al método científico (componente procedimental)¹⁵, remitían a la visión absolutista¹⁶ de la ciencia, con predominio del modelo hipotético-deductivo de las ciencias experimentales (Alcalá, 2003). Similares resultados se encontraron en estudiantes de los Profesorados en Ciencias Químicas y del Ambiente y en Biología de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNNE (Alcalá Gaona, M. T.; Fernández Segovia, M. G. y Demuth Mercado, P. B., 2007). Asimismo, los programas de materias y guías de trabajos prácticos y de laboratorio de dos asignaturas del Profesorados en Ciencias Químicas y del Ambiente, permitieron observar cómo las concepciones epistemológicas absolutistas, de corte positivista, de los profesores, se traducían en las modalidades de organización y selección de contenidos y actividades en el ámbito universitario (Alcalá, Fernández y Demuth, 2008).

Si bien, en el caso que referimos, no abordamos las concepciones epistemológicas, encontramos similares contradicciones en relación con la concepción de conocimiento de la disciplina (Filosofía) hegemónica en la comunidad académica y de práctica a la que pertenece Lucrecia en la universidad; la concepción de ese mismo conocimiento construida en su trayecto de formación como licenciada y becaria de investigación, en el que se vinculó con otros campos, como el literario y que genera un

¹⁵ El conocimiento declarativo se relaciona con el saber *decir* cosas sobre la realidad física y social. En cambio, el saber *hacer* cosas que afectan a esas mismas realidades tiene vinculación con el conocimiento procedimental o procedural (Anderson, 1983).

¹⁶ Las categorías referidas a enfoques epistemológicos absolutista, relativista y evolucionista está tomada de Porlán, 1997.

distanciamiento con esa hegemonía; con la enseñanza y evaluación de los aprendizajes en la cátedra universitaria; con el programa de la materia, que evidencia la convivencia de todas estas concepciones sin que aún hayan sido concientemente advertidas por ella.

6. Conclusiones

Nos interesa subrayar que la metodología de estudio de caso nos permitió vislumbrar rasgos nuevos en estas concepciones, nuevos respecto de los resultados de nuestras anteriores investigaciones, como el *carácter encarnado y situado* de las concepciones sobre las que se construye el conocimiento profesional docente.

Finalmente, y como la metodología utilizada lo supone, en Lucrecia observamos pensamientos, creencias y sentimientos personales, idiosincráticos, pero que, al mismo tiempo, nos permiten reconocer la impronta de culturas académicas y profesionales compartidas por nosotras, por otros sujetos que hemos indagado y por otros, que tal vez, sean lectores del presente reporte.

Desde un primer momento, Lucrecia nos fue mostrando una complejidad singular; sus afirmaciones y reflexiones comenzaron a resonar en nosotros como nuevos interrogantes a nuestros propios planteos conscientes, y a nuestras propias teorías implícitas. Su realidad, difícil de inscribir en una tradición disciplinar, se entrelaza con la dificultad de ubicarla en un solo momento de desarrollo profesional, como nos habíamos dispuesto al iniciar la investigación; íbamos a trabajar con profesores universitarios principiantes, íbamos a intentar comprender sus procesos de construcción del conocimiento profesional, entendiendo estos procesos como evoluciones progresivas cada vez más coherentes y complejas (Porlán y Rivero: 1998:145), y quizás, en lo complejo no habíamos contemplado la posibilidad de dos o más niveles o etapas de desarrollo profesional, y por ende, de momentos de evolución del conocimiento profesional docente, en este caso, difícilmente categorizables, según las lecturas e interpretaciones realizadas. La realidad más que nunca se nos escapaba, se nos escurría y escondía de nuestras categorías teóricas.

Por eso, al intentar comprender (a partir de la noción disciplinar, su enseñanza y evaluación) la constitución del conocimiento profesional docente de Lucrecia, nos damos cuenta que estamos ante una complejidad muy similar a la atribuida por Becher (1983 en Becher, 2001: 23) respecto del conocimiento en general: *“el conocimiento*

parecería más comparable con un edredón defectuoso confeccionado a partir de cuadrados de distintas telas, con algunos retazos apenas hilvanados, otros desprolijamente superpuestos y otros que parecerían haber sido inadvertidamente omitidos, dejando agujeros grandes y sin forma en el tejido”.

La pertenencia a diferentes niveles del sistema educativo de nuestra protagonista, el reconocimiento de distintas maneras de entender y llevar adelante la práctica pedagógica, la reciente construcción de una concepción disciplinar particular y heterodoxa, nos muestran esas diferentes telas; nos plantean cuestionamientos que se podrían entender como agujeros grandes por donde podríamos continuar el tejido, ya no del conocimiento en sentido general, sino para trasladar nuestra mirada a estas múltiples telas que constituyen el conocimiento profesional docente con evoluciones no tan progresivas ni coherentes.

Para cerrar estas reflexiones, quisiéramos también destacar que la relevancia que tiene este caso para la línea de investigación en la cual nos inscribimos radica en otro replanteo, el de los criterios de definición categorial del *docente principiante*. Etapa que, según pudimos relevar en diversas bibliografías, se delimita con una serie de aspectos pedagógicos concretos tratados en profundidad y detalle, y con un menor tratamiento de aquellos aspectos contextuales que, evidentemente, configurarían la identidad y el conocimiento profesional. En estos aspectos contextuales seguiremos trabajando, entendiendo que en el estudio de estas verdaderas comunidades de práctica, comunidades de elaboración de significados compartidos y de aprendizaje social (Wenger, 2001), podremos desentrañar aun más las características de esta etapa profesional. Repensar al principiante para nosotras, es repensar su equiparación a la inserción en la docencia *per se* y a la consideración de la antigüedad en el sistema en términos absolutos; es pensar al principiante concreto, en un contexto específico, es pensar a Lucrecia reaprendiendo su rol, reajustando su conocimiento profesional, reconfigurando su identidad, reiniciando un camino después de una década de desempeño docente.

BIBLIOGRAFÍA

ALCALÁ, M. T. (2003). Concepciones Epistemológicas en Profesores Universitarios que Enseñan en Carreras de Formación Docente. *Revista Nordeste. Segunda época*. N° 19. Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNNE. Resistencia, Chaco, República Argentina. Serie Investigación y Ensayos. 117-124.

ALCALÁ, M. T.; FERNÁNDEZ, M. G. Y DEMUTH, P. B. (2007). *Construcción del Conocimiento Profesional Docente en Estudiantes del Campo de las Ciencias Naturales*. XIX Encuentro Nacional y V Internacional de Investigadores en Educación, ENIN 2007. Santiago, Chile: CPEIP. 1-22.

ALCALÁ, M. T.; FERNÁNDEZ, M. G. Y DEMUTH, P. (2008). *¿Qué es el Conocimiento Científico para Profesores del Campo de las Ciencias Químicas que Enseñan en Carreras de Formación Docente Universitarias?* IX Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy: San Salvador de Jujuy. Mayo de 2008. 1-13.

ANDERSON, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Harvard. University Press.

ANGULO RASCO, J. (1999). De la Investigación sobre la Enseñanza al Conocimiento Docente. En Pérez Gómez, A.I.; Barquín, J. y Angulo Rasco, J.F. (eds.), *Desarrollo Profesional del Docente. Política investigación y Práctica*. Madrid: Akal. 261-319.

BECHER, T. (2001). *Tribus y Territorios Académicos. La Indagación Intelectual y las Culturas de las Disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

BOLÍVAR, A. (1995). *El Conocimiento de la Enseñanza. Epistemología de la Investigación Curricular*. Granada: Force/Universidad de Granada.

----- (2005). Monográfico. El Conocimiento para la Enseñanza. Presentación. En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-3.

BOURDIEU, P. (2003). *Campo de Poder, Campo Intelectual*. Buenos Aires: Quadrata.

CEBALLOS HERRERA, F. (2009). "El Informe de Investigación con Estudio de Casos". *Revista Internacional de Investigación Educativa*, 2, 413-423.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1990). *Enseñanza, Currículum y Profesorado*. Madrid: Akal.

FOUCAULT, M. (1999). *El orden del Discurso*. Buenos Aires: Tusquest Editores.

GARCÍA - VALCÁRCEL MUÑOZ - Respiso, A. (Coord.). (2001). *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.

GEWERC, A. (2001). Identidad Profesional y Trayectoria en la Universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5(2), 1-15.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1997). *Docencia y Cultura Escolar. Reformas y Modelo Educativo*, Buenos Aires: Ideas.

GROS SALVAT, B.- ROMANÍA BLAY, T. (2004). *Ser Profesor. Palabras sobre la Docencia Universitaria*. Barcelona: Octaedro.

GROSSMAN, P. L. (1991). "What are we Talking about Anyhow? Subject Matter Knowledge of English Teachers". En J. Brophy (ed.), *Advances in Research on Teaching. Vol. 2: Teacher's subject matter knowledge and classroom instruction*. Greenwich, CT.: JAI Press, 245-264.

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M. Y SHULMAN, L. S. (1989). "Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching", en M.C. Reynolds (ed.), *Knowledge Base for Beginning Teacher*. Oxford: Pergamon Press, 23-36.

HASHWEH, MAHER Z. (2005). Teacher Pedagogical Constructions: a Reconfiguration of Pedagogical Content Knowledge". *Teachers and Teaching*, 11:3, 273-292.

MARCELO GARCÍA, C. (1994). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: PPU.

MC EWAN, H. (1997). "The Function of Narrative and Research on Teaching". In *Teaching and Teacher Education*, Vol.13. N° 1. Pp.85-92.

MONTERO, L. (2001). *La Construcción del Conocimiento Profesional Docente*. Rosario: Homo Sapiens.

MORIN, E. (1995). "Epistemología de la Complejidad". En Fried Schnitman, D. (Comp.). *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós. 421-442.

PORLÁN, R. (1997). *Constructivismo y Escuela*. (4ª. Ed.). Sevilla: Díada.

PORLÁN, R. Y RIVERO, A. (1998). *El Conocimiento de los Profesores*. Sevilla: Díada.

PUTNAM, R. Y BORKO, H. (2000). "El Aprendizaje del Profesor: Implicaciones de las Nuevas Perspectivas de la Cognición". En Biddle, Bruce-Good, Thomas-Goodson Ivor. (2000). *La Enseñanza y los Profesores I. La Profesión de Enseñar*. Barcelona: Paidós.

SALAZAR, S. F. (2005). "El Conocimiento Pedagógico del Contenido como

Categoría de Estudio de la Formación Docente”. En *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 5, (2). Universidad de Costa Rica. San José de Costa Rica. 1-18. Extraído el 25 de julio de 2008 de <http://redalyc.uaemex.mx>

SCHERFF, L. (2008). “Disavowed: The Stories of Two Novice Teachers”. In *Teaching and Teacher Education*, 24, 13171332.

SCHÖN, D. A. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Buenos Aires: Paidós.

Schulman, L. S. (1987). “Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform”. In *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

WENGER, E. (2001). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, Significado e Identidad*. Buenos Aires: Paidós.

Artículo Recibido: 02 de Septiembre de 2009

Artículo Aprobado: 06 de Octubre de 2009

DISCURSO DEL FORMADOR DE FORMADORES: REPRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN PERMANENTE¹

Teacher Trainer's Discourse. Representation of the Experience of Permanent Training

Pablo Rivera Rivera.²

Christian Miranda Jaña.³

Luis Eduardo Alvarado Prada⁴

Abstract

The article intends to represent the experience of permanent training from the discourse of a group of teachers' trainers of seventeen Post-degree Programmes for Second Elementary Cycle offered by Chilean universities.

The article intends to represent the experience of permanent training from the discourse of the teachers' trainers group of this Programme.

The qualitative study of the trainers' discourse evidences their representation of the processes, circumstances and interactions of permanent training.

Key words: *Permanent training - teacher's trainers - discourse analysis - representation of experience in teacher training.*

Resumen

El artículo se propone representar la experiencia de formación permanente desde el discurso de un grupo de formadores de profesores de diecisiete Programas de Postítulo para Segundo Ciclo Básico desarrollados por universidades del país. El estudio cualitativo del discurso de los formadores, evidencia su representación, de los procesos, circunstancias e interacciones de la formación permanente.

Palabras clave: formación permanente - formador de formadores - análisis del discurso - representación de la experiencia en formación de profesores.

¹ Este artículo es parte de la investigación financiada por la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT) mediante los proyectos FONDECYT 11060128 y 1101031.

² Estudiante de Doctorado en Ciencias Humanas Mención Discurso y Cultura de la Universidad Austral de Chile. E-mail: pablo_river@hotmail.com

³ Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Austral de Chile. E-mail: christianmiranda@uach.cl

⁴ Doctor en Educación: Metodología de la Enseñanza por la Universidad Estadual de Campinas UNICAMP Brasil. Profesor voluntario de la Universidade Federal do Triangulo Mineiro UFTM Brasil.

leaprada@hotmail.com.

1. Introducción

El trabajo responde a la necesidad de investigar las políticas sobre formación docente desde la representación de la experiencia de uno de los actores claves de tal proceso: el formador de formadores (FF). Según encuentros nacionales e internacionales (CPEIP, 2007; AMSE, 2008; SAECE, 2009; IECAM, 2009) el FF es un actor omitido en el debate sobre la calidad docente y, por ende, no es incorporado en la generación de políticas educativas; sin embargo, para ejecutar y aplicar tales políticas se le considera un actor clave de la mejora educativa. Esto se ejemplifica en propuestas de formación de profesores en servicio en alianza con las universidades, entregando a estas últimas la gestión y desarrollo de propuestas de desarrollo profesional docente, tales como los Programas de Postítulo (PP) para segundo Ciclo Básico.

Los PP surgen como respuesta al problema de la poca confianza de los profesores para enseñar matemáticas y ciencias. En efecto, los profesores del 45% de los estudiantes del último año de primaria que respondieron la prueba TIMSS (1998) declaran inseguridad en los conocimientos disciplinares del contenido de estas materias curriculares. Complementando lo anterior, el estudio TIMSS (2001 en OCDE, 2007) constata la formación generalista de los profesores de primaria, que en la actual demanda de conocimientos en áreas asociadas a la “alfabetización científica”, muestra la necesidad de aprendizaje docente de los conocimientos disciplinares.

De ahí la importancia de investigar la formación docente considerando tanto a las instituciones formadoras como a los FF, en cuanto a sus características y experiencias de trabajo con docentes en servicio, desde su discurso. Sobre éste último, el estudio mediante la metafunción ideacional (Martin and Rose, 2003), describe cómo se desarrolla la experiencia de formación permanente en los PP.

Este estudio permite plantear preguntas como quiénes son los FF, cuáles son sus características, qué perfil profesional poseen y qué rol cumplen en los PP. Responder a estas interrogantes, se constituye en el propósito del presente trabajo, es decir representar la experiencia de formación permanente desde el discurso del sujeto formador de profesores.

2. Premisas conceptuales

Este reporte tiene a la base los presupuestos de la teoría Sistémico Funcional, donde las formas lingüísticas se ponen en funcionamiento para construir tipos de comunicación y representación del mundo real o imaginario. Desde esta perspectiva, el lenguaje es el instrumento que el sujeto privilegia para dar sentido a sus representaciones, cuyo discurso global se asume como una práctica social, que tiene como horizonte el texto y las situaciones en que éste aparece (Calsamiglia y Tusón, 2007; Ghio y Fernandez, 2008).

Lo anterior, es posible, identificando en el discurso las tres macrofunciones del lenguaje que propone Halliday (1994), es decir, la macrofunción ideacional, interpersonal y textual. La primera, es la función del lenguaje por la que se representa conceptualmente el mundo; la segunda, es por la cual se manifiesta la interacción social; y la tercera, hace referencia a la capacidad de los hablantes de hacer uso de un sistema de lenguaje, adecuado a finalidades y contexto.

La primera macrofunción, operacionalizada para fines de este estudio, permite representar la experiencia de formación permanente, para lo cual adscribimos la explicación de Martin y Rose (2001) quienes plantean que la ideación se focaliza en el contenido de un discurso, el tipo de actividades que se aborda cómo los participantes en estas actividades se describen se clasifican y de qué están compuestos los discursos.

En el plano epistemológico y ontológico, según Quiroga (1997), se asume la construcción del conocimiento desde una perspectiva psicosocial, es decir la relación del sujeto interno y la realidad externa. El interés epistemológico del sujeto, tiene su fundamento en necesidades materiales que los hombres resuelven a partir del establecimiento de relaciones sociales, el discurso cumple una función condicionante en esta relación, donde el lenguaje que se expresa en el discurso permite representar al sujeto formador.

Para Fairclough (1992), el discurso es uso del lenguaje oral o escrito, visto como un tipo de práctica social, convirtiéndose en un sistema de significados y valores de una institución. En esta visión, el discurso refleja y construye el mundo social, nunca es sólo un producto, sino un conjunto de procesos de consumo, productivos, distributivos y reproductivos que se relacionan.

En síntesis, el estudio asume una perspectiva que integra la concepción de mundo (Quiroga, 1995) y la representación de la experiencia, desde el discurso (ideación) del FF que se desempeña en los PP de Segundo Ciclo Básico, que responden al problema de la brecha de capacidad expresada en el dominio del conocimiento disciplinar asociado a la alfabetización científica.

3. Marco metodológico

El estudio se inscribe en el paradigma cualitativo de diseño descriptivo, estableciendo como sujeto de análisis el FF de la cohorte 2007-2008 de los PP. En investigaciones previas (Cancino, 2005; Miranda, 2007; González y Trebilcock, 2007), no se aborda directamente al FF y, por ende, falta información sobre sus representaciones, características y rol en tales propuestas formativas, los PP, como es el propósito de este trabajo.

En la cohorte estudiada se constata la presencia de 363 FF adscritos a 17 universidades distribuidas por país, que gestionan 37 PP. En el marco del estudio mayor (FONDECYT, 11060128), se entrevistó a la totalidad de ellos, siendo cuatro los sujetos informantes considerados, seleccionados considerando criterios de participación voluntaria, accesibilidad para el investigador y densidad del contenido de sus discursos a los fines del presente trabajo.

La recogida de datos se efectúa mediante una entrevista en profundidad que permite elaborar un texto escrito que conforma el discurso de los FF. El documento es abordado mediante las técnicas de análisis del discurso que permite representar la experiencia a través de la metafunción ideacional identificada en cláusulas (Martin y Rose, 2003).

La saturación y condensación del contenido de los discursos, se efectuó reduciendo las oraciones relevantes sobre formación permanente, las cuales luego se organizaron en cláusulas, asumiéndolas como unidades mínima de sentido desde la teoría Sistémico Funcional. Lo anterior, permite trabajar el texto gradualmente, identificando los tipos de procesos (hacer, decir, ser-sentir) que se pueden identificar en el discurso configurado por el hablante o entrevistado (Ghio y Fernandez, 2006; Oteiza, 2006). Finalmente, el análisis es abordado desde tres categorías: secuencias - actividades, descripción de éstas y tipos de proceso. Los códigos conforman cada una de

las categorías anteriormente explicitadas, por ejemplo, participantes y cualidades fenómeno en estudio.

4. Resultados

A continuación, se presenta el discurso de los FF en base a su experiencia en los PP, todo ello representado en textos (entrevistas) realizados para fines de la presente investigación.

a. Secuencia y significado de los programas

Este apartado explora la *secuencia* y significados presentes en el discurso de los FF; cada secuencia de actividades involucra a las personas y las cosas que componen la experiencia de formación. El análisis del discurso permite evidenciar tres fases: problema, intervención y ejecución.

i. Un problema insostenible: El análisis léxico-gramatical permite identificar una problemática desde las siguientes cláusulas: "...es [proceso relacional] insostenible [atributo] el problema de la Educación [circunstancia]", "ya incluso hay [proceso existencial] generaciones [participantes] que están [proceso relacional] como medias casi enfermas [atributo]", "no son [proceso relacional, alude a los actores del fenómeno educativo] capaces de enfrentar [atributo] la educación como se está dando [circunstancia]...". Las cláusulas que componen la primera fase de la experiencia de formación, se componen de procesos relacionales en el discurso, es decir el participante (las generaciones), comprendidas desde el formador de formadores, posee un atributo identificativo, en este caso, enfermedad e incapacidad frente a la circunstancia problemática de la mejora de la educación actual. Además, el actor humano es nominalizado (generaciones), por lo cual el discurso abre interrogantes como: ¿es el docente en ejercicio, los estudiantes del sistema escolar o ambos? De tal manera, el discurso devela una problemática existencial de nivel macro-político, que no excluye a nadie, y a la vez no tiene responsables. Sin embargo, la nominalización "generaciones", excluye al sujeto hablante.

ii. Oportunidad de intervenir: Luego de presentar una evaluación de la educación, se identifica una nueva fase en la que emerge un nuevo participante: "...el Ministerio [participante] nos [participante] da la posibilidad de participar [p. relacional]... Además

a través de estos proyectos [circunstancia] tenemos [p. relacional] la posibilidad a la vez de adquirir [p. material] materiales, ese es [p. relacional] tema...” El Ministerio de Educación, aparece en el discurso como quien otorga la oportunidad de participar en la problemática, participante colectivo, institucionalizado que posee el estatus social para intervenir y, a la vez, desde la cláusula, posee el rol de resolver o crear las instancias para la solución del nudo crítico en la educación (“el problema insostenible”).

Por medio de un proceso relacional, se encuentra el sujeto formador de formadores, que al igual que en la primera fase, se representa como un participante humano colectivizado. Sin embargo, en esta fase, es beneficiado por el participante “Ministerio”, que lo valida como entidad partícipe que tiene la capacidad de solucionar la problemática.

La circunstancia en la cual se relacionan estos participantes, corresponde a la formulación de proyectos, los cuales benefician al partícipe, colectivizado institucionalmente, al adquirir materiales para la entidad que forma, es decir el equipo que gestiona los PP.

El lenguaje utilizado en la construcción de este discurso, permite preguntar: ¿por qué el beneficio de la licitación de los proyectos se asocia a la obtención de materiales por sobre la mejora del nudo crítico presentado en la primera fase?, ¿son los materiales un factor predictor de éxito para mejorar el problema insostenible de la educación? Y, por último, ¿es una denuncia o una orientación de posibles investigaciones que brinda el participante FF para la mejora de las propuestas?

iii. Ejecución del proyecto: la tercera fase de la experiencia de formación se concentra en la aparición de un actor, anteriormente implícito, que ahora se identifica nominalmente: “...la Universidad [participante] se [p. relacional] interesa por el tema económico más que por lo que sucede en el proceso de formación [circunstancia]... ese es [proceso relacional] un tema que queda bajo la responsabilidad del coordinador [participante] y su equipo [participante]...” El participante Universidad, es representado en el discurso junto a una circunstancia de carácter económico, mediante el proceso relacional “se”. Lo anterior, abre una discusión por sobre el proceso de formación del participante incapaz de mejorar la educación, es decir, el profesor del sistema educativo. Luego de plantear la circunstancia problemática, se resalta que el tema (formación permanente) es responsabilidad del participante coordinador y su equipo. Lo anterior, a

nivel discursivo, nos permite observar un nudo crítico entre el participante Universidad y Equipo de FF.

En síntesis, el problema de la brecha de capacidad de los docentes de primaria (OCDE, 2004), incide en que el Ministerio de Educación genere una instancia de formación permanente de profesores en modalidad de proyecto, a lo cual las universidades responden con su participación y gestión, produce un conflicto de intereses al interior de las instituciones entre lo económico y lo formativo. En relación con el significado de la formación, se observa una ideología deficitaria del docente del sistema educativo, nominalizado como incapaz de solucionar el problema de la educación.

b. Descripción de actividades al interior de las instituciones

A partir del punto iii del acápite anterior, el siguiente análisis del formador de formadores abre la discusión sobre un nudo crítico del sujeto formador, el que se percibe como actor activo, mediado por procesos vocacionales y pragmáticos. En efecto, la gestión de los programas de Postítulo, según el discurso del FF, queda bajo la responsabilidad del coordinador y su equipo. Presentándose, a nivel discursivo, como un actor humano individual [Coordinador] parte de un colectivo [equipo] meta del Ministerio y la Universidad. Sin embargo, luego de representar el problema insostenible y los actores nominalizados [MINEDUC, Universidad, aquellos no capaces de enfrentar el problema de la educación], el discurso cambia de actor y los procesos se ordenan secuencialmente desde el actor sujeto de análisis, quien construye la experiencia de formación permanente de la siguiente manera:

i. Insistencia Histórica. "...vengo [participante actor, primera persona singular] hace ocho años atrás [circunstancia] insistiendo [p. relacional] en que nuestro departamento (Ed. Básica) [participante meta] entregara [p. relacional] un programa [instrumento] que permitiera [p. relacional] sacar una mención [circunstancia]..."

En la descripción de las actividades, ahora al interior de la universidad, en el discurso se observa la presencia de tres participantes en el fenómeno, es decir, el formador de formadores [vengo], que se presenta en primera persona singular; el departamento al cual pertenece al interior de la universidad, en este caso el departamento de Ed. Básica que se presenta como un participante; y un programa, instrumento que

realiza un proceso relacional para la obtención de una mención.

A modo de reflexión, resaltamos el lenguaje que usa el FF en la secuencia de los eventos al interior de la Universidad, donde se presenta como actor insistente de la necesidad de una mención en la carrera de Ed. Básica, aludiendo que es una circunstancia prolongada en el tiempo durante ocho años atrás, validada con lo detectado en estudio previos (Miranda, 2007). Lo anterior, sitúa al actor antes referido, por sobre todo participante, como un sujeto principal y lo valida como experto en el diagnóstico de las necesidades de formación permanente.

ii. Responsabilidad no buscada. “...trabajando [proceso material, 1^{ra} persona singular] en los PPF me he dado cuenta de la necesidad de actualizarse [circunstancia]...”; “...de ahí surgió una continuidad a programas de actualización [circunstancia], no es que lo hayamos buscado...”

El segundo punto del apartado en desarrollo, evidencia la experiencia del participante actor (formador de formadores) en el fenómeno de la formación permanente de profesores, en relación al evento PPF, mediante un proceso relacional; se explicita la necesidad de actualizarse, presentando la formación permanente como una necesidad, y a la vez asociada a la actualización teóricamente.

En concordancia con la experiencia de los PPF⁵, surge una continuidad del programa de formación permanente, que es presentada como una circunstancia [programas de actualización] que se relaciona con él (participante/actor) y el participante/evento asociado [PPF] en un proceso relacional indirecto [no buscado]. Cabe destacar el cambio de persona que se realiza en el discurso, es decir “yo” [trabajando] percibo la necesidad de formación pero la continuidad de los programas de formación permanente “nos” llegó sin buscarla.

A modo de síntesis, el formador de formadores se presenta como participante actor del fenómeno en estudio al momento de dar importancia al perfeccionamiento docente, donde en las cláusulas que componen su discurso se presenta como un

⁵ Programa de Perfeccionamiento Fundamental. Es un programa para perfeccionar profesores en los Planes y Programas de Estudio para Enseñanza Básica y Media. Su impacto conforma un discurso divergente a la hora de evaluar dicho programa, en el cual las universidades del país participaron.

participante con experticia, pero al momento de responsabilizarse de la continuidad y gestión de los programas, se transforma en un actor humano colectivizado, por lo tanto, la responsabilidad es del colectivo de formadores y, además, es casi fortuita, al no haber sido buscada.

c. Tipos de proceso

Según Martin y Rose (2003), las figuras pueden expresar hechos y/o sentimientos, mientras hay otras que clasifican entidad, por lo cual se tipifican como: hacer, decir-sentir y ser, las cuales a su vez se conceptualizan como “cláusula como representación”, siendo éstas una forma básica de categorías de experiencia.

Mediante el lenguaje, los sujetos pueden construir una imagen mental de la realidad que nos rodea, a partir de la propia realidad interior. Esta realidad comprende sucesos, acontecimientos y hechos. En el caso de los PP se identifican en el discurso de los FF los siguientes procesos:

Materiales. Según Ghio y Fernández (2006) las figuras del hacer se representan en acciones materiales, lo que la gente hace u ocurre. Tales secuencias de actividades comienzan con un evento inicial, que están secuenciadas en el tiempo. Así se puede observar en el discurso de los formadores de profesores:

“...trabajando [material] en los PPF me he dado cuenta de la necesidad de actualizarse [material]....”

“...Mantener [material] actualizados (ex alumnos) en todas las líneas, eso es lo que yo pretendo como educación continua...”

“...cada tres o cuatro meses hacemos [material] una reunión de coordinación [material] académica, en la cual yo me reúno [material] con los coordinadores, pero, además con el comité académico del programa, y ahí vemos los problemas que se presentan...”

“he sido muchas veces castigada [material] por dedicarme a perfeccionar [material] profesores e investigar [material] menos...”

La experiencia de formación se materializa en la participación de programas de educación continua, las cuales el formador de formadores mantiene a través del tiempo y lo sitúa como su objetivo. En relación con este objetivo [mantener actualizados (exalumnos)], realiza reuniones trimestrales o cada cuatro meses para coordinar el

desarrollo del programa con otros participantes relevantes al interior de las universidades. Sin embargo, todo lo anterior, le ha producido un malestar materializado en “castigo” a una de las formadoras.

La figura que se proyecta en esta categoría es de agrado e importancia para el participante formador de formadores, pero tiene una arista, no menor, la materialización de un castigo.

Hechos del decir y sentir. Los FF, luego de participar y gestionar los PP, manifiestan, en formas de procesos del decir y sentir, la petición de orden en relación a la gestión del Ministerio de Educación, lo cual se expresa en las siguientes cláusulas:

“...le pediría [decir] que fueran [sentir] más ordenados el MINEDUC es [muy desordenado [cualidad], cambia [material] gente [actor], hay de todo...”

“...yo [participante] todos los años mando una carta [.....] alegando [verbal] por el sistema tan engorroso[cualidades...”

Probablemente, una de las figuras del sentir, que se proyecta como importante para la mejora de los PP y su gestión, es la expresada por el siguiente formador:

“creo que deberíamos tener un trabajo más consistente interuniversidades, es decir, si queremos mejorar en realidad la educación del profesor que va a trabajar de quinto ha octavo en la especialidad, yo he visto programas de otras Universidades y andamos de repente disparando uno con otros, a pesar de los términos de referencia...”

En ella se proyecta claramente la intención de que los PP se transformen en una instancia de formación permanente interuniversidades, de esta manera aportar y contribuir a la mejora de la calidad de la educación, mediante buenas prácticas de desarrollo profesional docente. Las figuras del sentir que se proyectan en las cláusulas anteriores, dan cuenta de un nudo crítico, no obstante, a la vez presentan una oportunidad única para la mejora de y desarrollo de un trabajo interinstituciones.

Focalizándose en las entidades, cualidades, clases e identidad. En relación con lo desarrollado hasta este punto, según Martin y Rose (2003), las figuras de ser se usan comúnmente para atribuir cualidades a las personas y las cosas, clasificarlas como una

cosa u otra, nombrar sus partes o identificar otras. Las siguientes cláusulas categorizadas, son de relevancia para evaluar desde el discurso de los formadores de formadores los PP cómo se proyectan los hechos del decir y sentir.

A continuación, se presenta las entidades que constituyen la experiencia de formación, participando y dando vida al fenómeno de la formación permanente de profesores en el contexto de los PP para segundo ciclo básico, las cuales se presentan en el discurso del FF en cláusulas como:

“...el MINEDUC...”; “...la Universidad...”; “...Nosotros los formadores...”; “...los profesores...”; “...coordinador y su equipo...”; “...los directores, los pares, los apoderados, el profesor, los niños...”

Las entidades tienden a ser presentadas nominalmente o actores humanos colectivizados, como se observa anteriormente. Sin embargo, el formador de formadores se individualiza presentándose en pocas oportunidades como “Coordinador”.

Lo anterior, evidencia la complejidad de entidades que participan del fenómeno educativo y de la formación permanente. Se destaca la relación entre formación permanente y resultados de los estudiantes, evidenciada en las cláusulas anteriores. Sin embargo, no es una relación recurrente en el discurso del FF pero existe asociatividad entre el fenómeno y el participante estudiante [niños], quien sería el beneficiario, por y para el cual se crean y gestionan estas políticas.

En el discurso de los sujetos entrevistados se encuentran cualidades que hacen referencia a los PP, a la formación permanente, al formador de formadores, entre otros:

“... es un beneficio [p. material] para los niños [participantes], para el colegio [participante]

“... muchos profesores [participante] tienen [p. relacional] cero conocimiento [circunstancia]”...

“...se evidencia un cambio [proceso material] cualitativo [atributo]... entre los participantes [participantes] que han llegado [relacional] a nosotros [participante]...”

“...Es [p. relacional] una buena señal de que en el fondo no estamos [existencial] tan angustiados [circunstancia] por el tema económico [circunstancia], yo [participante] creo [p. mental] que más bien es [p.

relacional] un tema de compromiso [atributo]...

“el formador de formadores [participante] tiene que subir [material] ese lenguaje como más vulgar o intuitivo [atributo] que tienen los profesores [participante meta]...”

Una de las cualidades relevantes en el discurso del FF es el beneficio que presenta el PP para los niños y colegios. Además, se explicita un nudo crítico que da realce y otorga forma al proceso realizado por el participante actor (formador de formadores), que se presenta colectivamente en la segunda cláusula. Lo anterior, deja en evidencia la importancia que el FF le atribuye a su participación, señalando que es un participante clave en el cambio cualitativo de los profesores en ejercicio, los cuales presentan una condición preocupante, es decir, bajo conocimiento.

Se observa una valoración del compromiso con la formación permanente, lo cual se sobrepone al interés económico, factor relevante en el fenómeno del estudio y objeto de la investigación. El FF explicita en el discurso la importancia del compromiso con los programas de formación y con la formación permanente.

Según Van Leeuwen (1996) la participación de los actores se representa gradualmente o estratificadamente en el discurso. La distinción de clases es una de las formas de categorizar las entidades o concepciones del ser (Van Dijk, 1999); en el discurso de los FF se distinguen clases de participantes de manera implícita, se observa la clasificación de los sujetos que son parte del fenómeno educativo. Lo anterior lo podemos ver en las siguientes cláusulas, que evidencian la existencia de diferentes clases de sujetos con la conjunción “y por su lado”:

“...Mira [p. mental], lo ideal sería [p. mental] que el Ministerio, la universidad, y por su lado, los directores, los pares, los apoderados [participantes], tal vez, puedan reconocer [p. relacional] que un profesor [participante] hace [p. material] el intento de mejorar [circunstancia], es [p. relacional] un beneficio [atributo] para los niños [participantes], para el colegio [participante]...”

Las cláusulas anteriores inician con un proceso mental, es decir, una figura que se proyecta en un ideal que relaciona y sitúa al “Ministerio” y la “Universidad” en un mismo nivel. No obstante, por otro lado se presenta a los directores, los pares y los apoderados como participantes beneficiarios de la actividad de FF participante en los PP,

pero no reconocen la relevancia y el esfuerzo del profesor en perfeccionamiento. Lo anterior, luego de la presencia de varios procesos relacionales, propone que la valoración y apoyo al docente en perfeccionamiento es un beneficio para los estudiantes y el colegio, revelando de esta manera la percepción de un grupo ideal y comprensivo versus un grupo que no comprende el significado del fenómeno en estudio.

En relación con identidad, según Martín y Rose (2003) las figuras del ser también pueden ser utilizadas para dar nombre a una entidad, identificar quién es el narrador o cuál es. En la representación de la experiencia de los FF se devela su identidad desde los principios humanistas. Además, el acento en lo disciplinario, mejorar al profesor y el reconocimiento del otro, lo que podemos comprobar en las siguientes declaraciones:

“... (Esta universidad) es [proceso relacional] muy humanista [atributo], en ese sentido aquí se recibe [p. relacional] a todas las personas [participante] y se les trata igual [atributo]...”

“...el principio básico [atributo] de los programas [entidad participante]... fue [proceso relacional] el fuerte acento en lo disciplinario [atributo] y que a partir de la disciplina, se entraba a la didáctica y evaluación [circunstancia]...”

“Hay [material] un fin común: mejorar [relacional] al profesor [participante]”...
“partimos [proceso material] reconociendo la capacidad de todos [participante] para el aprendizaje [circunstancia]...”

...Voy [material] bien arreglada [atributo] como corresponde a un profesor universitario [participante] que les cuenta cosas y sea culto [atributo]...

La identidad del FF tiende al *humanismo*, donde el sujeto es aceptado como un ser en desarrollo y capaz de aprender. Los docentes en perfeccionamiento reciben un buen trato y se les orienta a la adquisición de competencias disciplinares y pedagógicas [didáctica y evaluación]. En relación al ser formador de formadores, que en este caso se asocia a ser profesor universitario, existe un imaginario que consiste en hablar cosas (complejas) y ser culto.

En resumen, los FF representan su experiencia profesional en situación de formación de profesores en ejercicio (PPT-Apropiaciones-Postítulos); la secuencia de significado que emerge en las cláusulas de su discurso permite comprender la existencia de un nudo crítico en la educación, reconocido por ellos hace mucho tiempo [10 o más años]. Sin embargo, los resultados insatisfactorios en pruebas estandarizadas activan la intervención de un participante con el status y rol apropiado para intervenir, es decir, el

Ministerio de Educación.

En relación con lo anterior, se representa una red de participantes que crean distintas figuras como nudos críticos, enlaces apropiados para la respuesta de las universidades, alianzas que permiten la realización de los PP, equipos que operacionalizan las propuestas, etc. Además, se observa la presencia de rangos en los participantes, es decir, el fenómeno se conforma de i.

Participantes beneficiarios [profesores en ejercicio, directores, pares, estudiantes del sistema educativo] que son representados como receptores de la formación continua, ii. Participantes intermediarios que optimizan la creación de las instancias de perfeccionamiento [MINEDUC, universidades], y iii. Participantes meta o actores que se representan en el discurso como los indicados para desarrollar los programas con experticia y compromiso [el formador de formadores y sus equipos].

Por último, las circunstancias son unidas a los participantes mediante una cantidad recurrente de procesos relacionales donde los participantes humanos y/o entidades: i, se intensifican, es decir, la participación de un actor es predictor de éxito del programa o la circunstancia condiciona a los participantes, ii. Circunstancial, donde un participante o circunstancia está compuesto por el otro [ej. los profesores (en ejercicio) no tienen conocimiento, vienen a nosotros y mejoran cualitativamente], y iii. Posesivo, donde un participante o circunstancia tiene al otro [ej. partimos (FF) reconociendo la capacidad del otro para el aprendizaje].

A modo de Conclusión

La formación permanente es una red compleja de participantes. El fenómeno se compone de la interacción de distintos actores, los cuales se clasifican en distintos niveles de la educación chilena, evidenciando en el discurso, mediante procesos relacionales, que el estudiante es considerado el participante beneficiario de las experiencias de formación permanente gestionada por FF comprometidos.

En relación con el participante FF, se observa cómo es capaz de colaborar con una experiencia en mejorar la educación e impactar en la solución del problema insostenible. Lo anterior, se evidencia cuando en el discurso, el FF se representa en primera persona en la reconstrucción histórica de los distintos programas,

colectivizándose al momento de gestionar y mejorar los PP.

Junto a lo anterior, luego de presentar una serie de antecedentes, se puede inferir del problema explicitado en este trabajo que: i. Desde el análisis del discurso del FF, se observa la percepción de exclusión del participante [formador de formadores] en temas de macro-políticas educativas de formación permanente y mejora de la calidad; ii. La experiencia de formación permanente a nivel macro-político se desarrolla en base a dos participantes nominalizados en instituciones, el MINEDUC y la Universidad. Sin embargo, el discurso configurado los representa como el participante actor de la experiencia de formación; y por último, lo más preocupante, iii. En el discurso se observa la gradación y estratificación de los participantes como el docente en perfeccionamiento, directores de colegios, pares de los docentes y estudiantes, los cuales son representados como “incapaces de solucionar los problemas de la educación actual” y, por consiguiente, su voz no es parte del discurso político-educativo de perfeccionamiento.

En relación al objetivo del trabajo se logró dar cuenta de la experiencia de la formación permanente, en el caso de los PP desde la voz de un grupo reducido pero relevante de FF, logrando describir las secuencias de los acontecimientos internos y externos que resultan en la implementación de los programas, la identificación de los participantes y las circunstancias en las cuales se relacionan.

Lo anterior, se compone de una etapa de conciencia de un problema insostenible, la intervención de un participante con estatus y rol que le permite intervenir (MINEDUC), la respuesta de las universidades a la propuesta del Ministerio de Educación, y el traspaso de la responsabilidad de perfeccionamiento al Coordinador y su equipo.

En segundo lugar, las proyecciones de este trabajo tienen relación con el aporte de la Ideación, mediante el sistema de transitividad, en la representación de la experiencia de los participantes de un fenómeno. De este modo, se pretende replicar el trabajo con la voz de los docentes perfeccionados y los estudiantes, de tal manera poder representar la experiencia de cada participante, y a la vez, del fenómeno en general. Además, incorporar en el análisis las distintas metafunciones para una mayor comprensión del objeto de estudio, con el fin de aportar a la evaluación de las políticas educativas de perfeccionamiento docente.

Por último, la experiencia de formación de profesores es un fenómeno complejo, con diversos participantes comprometidos desde una óptica humanista, lo cual origina un discurso en el cual, el FF se percibe omitido de las políticas educacionales, pero comprometido con la mejora del profesor para impactar en los aprendizajes de todos los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- AMSE. (2008). XV Congreso mundial de ciencias de la educación: *Mondialisation et éducation vers une société de la connaissance*. Marrakech: Université Cadi Ayyad.
- CALSAMILAGLIA, H. Y TUSÓN, A. (2007). *Las Cosas del decir*. Madrid: Ariel.
- CANCINO, V; Y OTROS. (2005). *Seguimiento del postítulo de mención en matemáticas para docentes de segundo ciclo de Enseñanza General Básica*. Santiago: MINEDUC/CPEIP OEI.
- CPEIP (2007). *XIX Encuentro Nacional y V Internacional de Investigadores en Educación: Política Educacional, Sociedad del Conocimiento y Aprendizaje*. Santiago, Chile: CPEIP.
- DE QUIROGA, A. (1997). *Enfoques y Perspectivas en psicología social*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- GHIO E. Y FERNÁNDEZ, M.D. (2006). *El lenguaje como sistema de construcción de significados en Lingüística sistémico funcional aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- GONZÁLEZ Y TREBILCOCK. (2007). *Estudio de Seguimiento y Evaluación de los Postítulos de Mención para profesores de Segundo Ciclo de Educación Básica*. Santiago de Chile: ISUC, PUC.
- HALLIDAY, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.
- IECAM. (2009). *Memorias. Nuevas tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. II Congreso Internacional del IECAM. Saltillo: IECAM.
- MARTIN, J. R. AND ROSE, D.. (2003). Ideation: representing experience. En *Working with Discourse*. New York: Continuum.
- MIRANDA, CH. (2007). ¿Qué hace a la Formación Permanente eficaz? Avances conceptuales y propuesta de evaluación. En *Revista Investigaciones en*

- Educación*. Vol. VII. N°1. pp. 105-127.
- OCDE. (2004). Informe del Comité Técnico sobre el Sistema Educativo Chileno. Santiago: MINEDUC.
- OTEÍZA, T. (2006). *El Discurso pedagógico de la Historia: Un Análisis lingüístico sobre la construcción de la historia de Chile (1970-2001)*. Santiago de Chile: Frasis.
- QUIROGA, A. (1995). *Crítica a la Vida Cotidiana*. Tercera Edición. Bueno Aires: Ediciones Cinco.
- SAECE. (2009). II Congreso Internacional de Estudios Comparados en educación: *Reformas Educativas Contemporáneas: ¿continuidad o cambio?* Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- VAN DIJK, TEUN ET AL. (1999). *Pragmática de la comunicación Literaria*. Madrid: Arcos/libros S.L.
- VAN LEEUWEN, T. (1996). The Representation of social actors. En *Texts and Practices, Readings in Critical Discourse Analysis*. New York: Routledge.

Artículo Recibido: 03 de Noviembre de 2009

Artículo Aprobado: 02 de Diciembre de 2009

CONFIANZA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN ESCOLARES ESPECIALES PEHUENCHE

Confidence and Production of Special Pehuenche School Teaching Texts

Irma Lagos Herrera¹

Daniela Arellano Valdés²

Paulina Lara Reyes³

Abstract

This is a research with an only one group design with pretest, intervention and posttest, in a non-probabilistic sample of 15 weak mental-deficient pupils, 10 of them with and 5 without Mapuche Pahuente ancestry/origins, of a special school of Bio-Bio province, with the purpose of analysing the influence of confidence level and oral stimulation in text production.

The statistical analysis of the produced texts allows concluding that text quality increases as the confidence level and the link among the mediator and the pupils of the sample rises, together with increasing the amount of oral stimuli in the context of the local Pehuenche culture. Quantitatively, the posttest texts are more complete and tend more to show the pupils' family world.

Key words: *weak mental deficient pupil - pehuenche special pupil - confidence level - oral stimulation - text production.*

Resumen

Se trata de una investigación con un diseño de un solo grupo, con pretest, intervención y posttest, en una muestra no probabilística de 15 escolares deficientes mentales leves - 10 con ascendencia y 5 sin ascendencia mapuche-pehuenche- de una escuela especial de la provincia de Bío-Bío, con el fin de analizar la influencia del nivel

¹ Magister en Educación. Universidad de Concepción Campus Los Angeles. E-mail: ilagos@udec.cl; irmaelenalh@hotmail.com

² Profesora de Educación Diferencial Mención Deficiencia Mental. UJniversidad de Concepción Campus Los Angeles. E-mail: darellano@udec.cl

³ Profesora de Educación Diferencial Mención Deficiencia Mental. Universidad de Concepción Campus Los Angeles. E-mail: plara@udec.cl

de confianza y de la estimulación verbal en la producción de textos. El análisis estadístico de los textos producidos permite concluir que aumenta la calidad de los textos en la medida en que aumenta el nivel de confianza y vínculo entre la mediadora y los escolares de la muestra, junto con aumentar el número de estímulos verbales, en el contexto de la cultura local pehuenche. Cualitativamente, los textos del postest son más completos y tienden más a mostrar su mundo familiar.

Palabras clave: Escolar deficiente mental leve - alumno especial pehuenche - nivel de confianza - estimulación verbal - producción de textos.

1. Introducción

Nuestro tema es la producción de textos de escolares deficientes mentales pehuenche en relación a la confianza con la docente mediadora y al texto descriptivo. Las investigaciones en torno a la producción de textos de escolares pehuenche son pocas y se refieren a escolares comunes en la producción de textos narrativos (Lagos, 2000).

Desde una perspectiva cognitiva renovada, Hayes (1996) ofrece un marco más amplio respecto a la producción de texto, que integra aspectos socioculturales, cognitivos y emocionales en este proceso, además de reformular los procesos cognitivos básicos de planificación, textualización o escritura y lectura, en lugar de revisión, los que no son procesos sucesivos y aunque siguen ese orden, se traslapan. El experto explicita que la lectura y la escritura tienen consecuencias emocionales, afectivas, especialmente, si se escribe acerca de asuntos relacionados con uno mismo, fundamentando con datos de diversas investigaciones.

Desde antiguo se reconoce la función terapéutica de la escritura, que “en situaciones traumáticas vividas por el sujeto puede volver al sujeto más saludable” (Bruder, 2004). Este autor ha sistematizado la escritura del cuento terapéutico (2007) y en la terapia con niños es también alentador el trabajo de Oaklander (1992). En esta primera etapa era esencial asumir la función terapéutica de la producción de texto oral apoyada en dibujos sobre los temas de su entorno de vida.

Por otro lado, van Dijk (cit. en Parodi, 2003) nos recuerda que la comprensión y la producción de texto ocurren siempre en situación. “Un modelo cognitivo de situación asume que se construye sobre la base de experiencias pasadas y bases de textos a partir de

la misma situación u otra similar” (Van Dijk, cit. en Parodi, 2003: 115). Van Dijk y Kintsch sostienen que un modelo global de comprensión y producción de discurso debe partir como un proceso estratégico que se origina en modelos de situación. Comprensión y producción son acciones sociales, de comunicación social; por eso Peronard concluye y reitera que “ambas actividades son estratégicas, es decir dirigidas a un fin y adecuadas a la situación y al entorno” (en Parodi, 2003).

Es interesante este marco para nuestro tema, porque en el trabajo pedagógico se asume que la elaboración de textos sobre la base de las experiencias de vida cotidiana de los pehuenche, requiere la formación de vínculos de confianza con la docente mediadora y se reconoce que la incapacidad de los alumnos con deficiencia mental para producir textos, está dada no sólo por la dificultad que encuentran para comprender la importancia de las estrategias de pensamiento, aplicarlas y desarrollarlas (Salvador, 1997), sino también, por la calidad de la vinculación y de confianza, en un contexto que integra múltiples dimensiones, como lo son la afectiva-emocional, la cognitiva y la social.

Cabría preguntarse en qué medida esos obstáculos en el plano cognitivo se deben a la propia discapacidad, determinante por cierto y, en qué medida, junto con ese factor, influye la enseñanza limitante a la que han sido expuestos, por ser escolares especiales y pehuenche, además del hecho estar expuestos a contextos de enseñanza que enfatizan la mecanización del plano cognitivo, junto con descuidar lo afectivo-emocional.

En los deficientes mentales, el funcionamiento intelectual está asociado a dificultades de aprendizaje en relación a procesos cognitivos como lo son la atención, la concentración y memoria, lo que dificulta la generación de textos. Las dificultades de estos escolares en la producción de texto radican en el desconocimiento de las modalidades textuales (narrativa, descriptiva, argumentativa...), en no planificar antes de escribir y no cuestionarse el tipo de texto que van a escribir, así como no tener en cuenta el auditorio al que irá dirigido el texto ni tampoco los objetivos que se proponen con la textualización (Gallegos, 2005), situación observable en la mayoría de las personas.

En los niños pehuenche, la producción de textos depende también de las prácticas docentes descontextualizadas y de la poca importancia que se da a las lenguas nativas como transmisoras de conocimientos y a la cultura local en la cultura escolar, tanto en la comprensión como en la producción de textos. Por tanto, las dificultades no son sólo cognitivas, sino también socioafectivas, en la medida en que los mediadores no

establezcan los vínculos necesarios para construir confianza en las interacciones en aula.

La estimulación verbal es parte de la mediación verbal, en que la persona con más conocimientos, el mediador, tiene como función encontrar formas de ayudar al otro a pasar al siguiente grado de conocimiento o comprensión. La mediación verbal activa la cognición, la escritura o producción de texto, pero es el escolar el que activa su sistema cognitivo en el cual operan diversos procesos, como la memoria semántica, la memoria a largo plazo, los esquemas de género y los esquemas sociales que operan sobre el estímulo verbal, “generando una experiencia fenoménica perceptiva, que depende en parte del estímulo, pero principalmente del desarrollo cognitivo y de una cultura que favorezca tales posibilidades” (Shade, Domínguez, 2007: 108). Y eso sólo ocurre cuando se ha establecido el vínculo de confianza.

Es preciso crear las condiciones de aula para que los alumnos con deficiencia mental puedan usar diferentes tipos de estrategias facilitadoras de la producción de texto oral y escrito, especialmente desde su vida cotidiana. Para guiar didácticamente la producción de texto, hay varias estrategias, entre las que están las vivenciales, que facilitan la composición de textos desde la cultura de las personas. Para quienes no tienen dominio de la lectura y la escritura, está el dibujo generador, heredado de la experiencia de Paulo Freire y los métodos motivadores, entre los que están las viñetas, láminas con ilustraciones pertinentes a la cultura familiar de los educandos, oraciones centradas en su conocimiento del mundo (Lagos, 1998).

Cualquiera sea la estrategia, es importante el trabajo sistemático que considere las etapas clásicas de planificación, textualización y revisión, sin omitir las cuestiones formales de escritura, pero sin centrarse sólo en estos aspectos que se adquieren en la medida en que se tiene oportunidad de producir textos desde la situación particular que cada estudiante especial tiene en el mundo, con sus esquemas, expectativas, emociones. Es necesario implementar las ayudas sociales (Garton, 1994) en aula: andamiaje, modelo, enseñanza directa y explícita, formato a modo de juego, la mediación verbal, que permitan el desarrollo metacognitivo que incluye la autorregulación. Y eso implica organizar el aula en pequeños grupos colaborativos, ya que la escritura colaborativa facilita la enseñanza de las destrezas de la escritura (Hayes, 1996). Es necesario también considerar las inadecuaciones como parte del aprendizaje y ponderar más los aciertos que los desaciertos del texto producido, ya sea oral o escrito y sobre todo, relevar el hecho de producir textos desde su situación de vida.

Pero, junto con las estrategias y métodos, debemos pensar en los factores afectivos, que son determinantes en la enseñanza y aprendizaje de lenguas y de cualquier tema, al punto que hoy se afirma que el éxito en el aprendizaje depende menos de los materiales, técnicas y análisis y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula. Schumann resume los resultados de los estudios neurocientíficos sobre la influencia del dominio afectivo en el aprendizaje de lenguas y concluye que:

“En el cerebro, emoción y cognición son distinguibles pero inseparables. Desde una perspectiva neuronal, lo afectivo es parte integral de la cognición...” (Schumann, J. 1994: 232, cit. por Arnold, 2006).

Construir una cultura de la confianza en aula no es fácil cuando ha predominado por siglos, el no-diálogo o la imposición de temas y tiempos de conversación o, incluso, la falta de conversación. Los escolares que pertenecen a minorías étnicas históricamente han sido sometidos por la cultura global chilena, sin oportunidad explícita de poder aportar la cultura familiar. El compartir lengua y cultura facilita la co-construcción del vínculo de confianza, como hemos observado en Alto Bío-Bío cuando el docente es pehuenche hablante.

Para terminar esta revisión, centraremos nuestra atención en el texto descriptivo, porque es el tipo de texto que produjeron los escolares de la muestra, dado que se les dio dos temas facilitadores de la descripción más que de narración. En términos didácticos, Lagos (1998) expone que un texto descriptivo da una imagen del objeto referido, una fotografía hecha con palabras. Se caracteriza por estar escrito en tiempo presente, caracterizar los objetos con adjetivos, incluir personas relacionadas con el objeto en el escenario focalizado, debe decir cómo es el objeto, sus partes y características, su función, su estructura. Se puede describir un objeto o una situación.

Este tipo de texto tiene como rol fundamental presentar objetos, personas, lugares, sentimientos, utilizando detalles concretos. La descripción pone en evidencia la percepción que tiene el autor a través de su sistema sensorial. Según Bernárdez (2000), la descripción tiene una importancia cognitiva y lingüística, porque proporciona datos para que el receptor pueda (re)conocer un objeto o situación.

Desde el trabajo empírico, Bernárdez descubre los principios de selección del punto de partida, de asignación de sapiencia (énfasis) a los objetos en una descripción

(mayor saliencia a aquellos objetos prototípicamente asociados al tema); el de preferencia de aspectualización: se aspectualizan principalmente los objetos anómalos, infrecuentes o difícilmente identificables y, en general, de perspectiva. Sánchez (2005) explica que “la aspectualización es la operación responsable de desarrollar linealmente un conjunto de proposiciones y se manifiestan mediante organizadores enumerativos de orden temporal y espacial, de acuerdo al tipo de descripción: de procesos o de lugares”. La descripción se hace siempre desde el punto del observador, a menos que no haya garantía de poder hacerlo así.

Los tipos de textos suelen darse en un continuo, aunque predomina alguno de ellos. Y en la descripción también se observa un continuo de tipos de descripción: de procesos y de lugares, con elementos de narración o de argumentación.

A pesar de la importancia de los aspectos revisados, en el escaso tiempo de nuestra intervención en aula, nos centramos en la confianza entre educando y educador a través de la estimulación verbal. En este trabajo, nos interesa ver cómo estos factores influyen en la producción de texto de escolares pehuenche deficientes mentales leves, aunque predomine el “decir el conocimiento” en lugar de “transformar el conocimiento”, es decir, nos situamos en una primera etapa de incentivo de la producción de texto, que no es una acción común en el trabajo docente con los escolares especiales (ni con los otros).

Nuestra propuesta surgió como respuesta a la necesidad de generar las condiciones de aula para la producción de texto de escolares pehuenche especiales, a través de un diseño didáctico que considera los conocimientos previos, lo que influye en la motivación y en el sentirse bien, con mayor confianza para lograr un mejor aprendizaje, la sistematización del trabajo de aula para el aprendizaje, todo lo cual obliga a un rediseño (Verdugo, 1984).

2. Metodología

2.1. Es una investigación cuantitativa transcultural, dado que se comparan muestras de dos culturas (Coolican, 1994; 174): escolares con ascendencia y sin ascendencia indígena, ambos grupos con deficiencia mental; con un diseño pre-experimental.

2.2. La muestra intencionada incluye dos grupos: 10 escolares de ascendencia pehuenche, de 10 a 13 años, 9 con DML y 1 estudiante con Retardo Mental no

especificado y 5 alumnos sin ascendencia de 11 a 12 años, 2 con DM M y 3 DML, según evaluaciones psicométricas con el Wisc-R realizadas por un psicólogo y cuyos antecedentes fueron entregados por la dirección del establecimiento; todos pertenecientes a una escuela especial de la provincia del Bío- Bío, que cursaban el nivel pre-básico 6 en el 2006.

Un 80% de los alumnos provienen de familias biparentales, el resto de ellos provienen de familias monoparentales, ambos grupos poseen condiciones socio-económicas media y baja. Su promedio de edad de 11 años.

Los pehuenche viven de pequeñas subvenciones estatales. En Alto Bío-Bío, hay un desempleo de 65% (Diario el Sur, 2007). Estas condiciones se proyectan en la calidad de vida que presentan estas familias, ya que su subsistencia, se basa en la crianza de animales porcinos y de vacuno, cabras, ovejas, cerdos, para consumo personal; no se dedican al cultivo de verduras, y en eso influye el origen nómada de los pehuenche y las características del relieve geográfico de sus tierras, a lo que se suma la inclemencia de los inviernos, en que el peso de la nieve derriba no sólo los invernaderos, sino también construcciones más sólidas. Tampoco tienen preparación para desempeñarse en trabajos, por la baja escolarización formal de los padres de los alumnos con ascendencia, sólo algunos de ellos tienen educación básica. Los alumnos de las comunidades de Alto Bío-Bío viven durante la semana de actividad escolar en el hogar funcional que tiene la escuela, con el propósito de bajar la tasa de inasistencia y bajar la tasa de deserción escolar de estos alumnos.

Los alumnos sin ascendencia indígena viven en Santa Bárbara, sus padres trabajan como obreros o jornaleros, su nivel escolar corresponde a la educación básica incompleta y en dos casos tienen educación media. En ambos grupos, las madres se encargan de las labores de la casa, sólo una de ellas trabaja fuera.

Tanto los alumnos con ascendencia como los sin ascendencia, reciben por parte del estado una subvención de invalidez, por tener la condición de deficiente mental (D.M.), dinero que contribuye a la subsistencia de sus familias. Ambos grupos pertenecen al sector social bajo.

Variables

Para efectos de esta investigación consideramos:

VARIABLES INDEPENDIENTES: Cantidad de estimulación verbal durante el taller de producción de textos enfocado al contexto y respeto por la diversidad cultural: corresponde al número de preguntas-estímulo realizadas por las investigadoras en la etapa de la lluvia de ideas en cada sesión, junto con establecer y mantener la generación de vínculo y el nivel de confianza necesario para el desarrollo de la actividad.

VARIABLES DEPENDIENTES: Tipo y características del texto resultante:

Calidad de los textos producidos: según la cantidad de palabras, vocablos, verbos en presente, adjetivos, riqueza léxica, personas, partes- proceso y función del género descriptivo, elementos constitutivos de un texto descriptivo.

VARIABLES INTERVINIENTES:

- Nivel de CI (Coeficiente Intelectual) DM leve- DM moderado

DML: se considera deficiente mental leve aquel sujeto que presenta un CI que está entre 50 y 70, según la O.M.S y DMM: moderado, aquel sujeto que tiene un CI entre 35–50, según la O.M.S.

- Con o sin ascendencia indígena

Con ascendencia indígena: se considera con ascendencia indígena a los estudiantes que tienen al menos uno de sus apellidos indígena, descendencia directa y comprende la lengua y la cultura y que vive en alguna de las comunidades del Alto Bio-Bio.

Sin ascendencia indígena: se considera a los alumnos que no tienen apellido indígena, ni rasgos, ni vínculos familiares con la lengua y la cultura.

Tipo de texto: se considera al tipo de género descriptivo, dado que los estímulos verbales permiten producir ese tipo de texto, respecto a un elemento de su cultura.

Hipótesis de trabajo

Hipótesis 1: Cuando los alumnos se sienten en más confianza con las investigadoras y están expuestos a mayor número de estímulos verbales (preguntas) generan textos de mejor calidad.

Hipótesis 2: Los textos de los escolares DM pehuenche son diferentes en calidad a los textos de los DM sin ascendencia pehuenche.

Según las hipótesis de trabajo, la verificación de la primera es unilateral y la segunda es bilateral.

Instrumentos de evaluación

Se usó una pauta creada para este fin. Esta pauta se elaboró basándose en el género descriptivo, que incluye sus elementos esenciales, como son: el número de palabras, la cantidad de vocablos, el entorno, los adjetivos, verbos en presente, las personas de la realidad, riqueza léxica, partes-proceso y función, la que se aplica a la primera y a la segunda medición.

Tabla N° 1
Pauta de Evaluación Utilizada

| OBJETIVO | ASPECTOS 9 | PUNTAJE MAXIMO 19 |
|---|---------------------|----------------------------------|
| Evaluar la extensión de los textos: cantidad de palabras utilizadas en los textos. | Palabras | 3 |
| Evaluar los vocablos del texto: cantidad de palabras que no se repiten. | Vocablos | 3 |
| Evaluar la inclusión del entorno de vida en los textos | Entorno | 3 |
| Evaluar la cantidad de adjetivaciones utilizadas en los textos. | Adjetivos | 3 |
| Evaluar la relación de verbos en presente / otros tiempos utilizados en el texto. | Verbos en presente | 2 |
| Evaluar la inclusión de personas del entorno descrito. | Personas | 1 |
| Evaluar el uso de recursos literarios propios de la descripción. | Recursos literarios | 1 |
| Evaluar si incluye o no las partes del objeto descrito o subprocesos de un proceso referido | Partes - proceso | 2 |
| Evaluar la inclusión de la función del objeto descrito en el texto. | Función | 1 |

Asignación de puntaje por extensión de texto y número de vocablos: Se elaboraron sendas escalas, con un puntaje máximo de 3 puntos, como se indica en N° de palabras, de vocablos, entorno y adjetivos:

Tabla N° 2**Pauta de Asignación de Puntaje**

| N° PALABRAS | PJE |
|--------------|------|
| Desde 1 - 19 | 0,5 |
| 20-40 | 1 |
| 41-60 | 1,5 |
| 61-80 | 2 |
| 81-100 | 2,5 |
| 101-120 | 3 |
| N° VOCABLOS | |
| desde 1-9 | 0,25 |
| desde 10-19 | 0,5 |
| 20-29 | 0,75 |
| 30-39 | 1 |
| 40-49 | 1,25 |
| 50-59 | 1,5 |
| 60-69 | 1,75 |
| 70-79 | 2 |
| 80-89 | 2,25 |
| 90-99 | 2,5 |
| 100-109 | 2,75 |
| 110-120 | 3 |

Tabla N° 3**Escalas de Asignación de Puntaje**

| Escalas de asignación de puntaje | ENTORNO | ADJETIVOS |
|----------------------------------|---------|-----------|
| | PJE | PJE |
| desde 1-9 | 0,25 | |
| desde 10-19 | 0,5 | |
| 20-29 | 0,75 | |
| 30-39 | 1 | 0,25 |
| 40-49 | 1,25 | 0,5 |
| 50-59 | 1,5 | 0,75 |
| 60-69 | 1,75 | 1 |
| 70-79 | 2 | 1,25 |
| 80-89 | 2,25 | 1,5 |
| 90-99 | 2,5 | 1,75 |
| 100-109 | 2,75 | 2 |
| 110-119 | 3 | 2,25 |
| 120-129 | | 2,5 |
| 130-139 | | 2,75 |
| 140-149 | | 3 |

Metodología de la intervención pedagógica

El taller de producción de textos se realizó desde del 9 de septiembre hasta el 25 de noviembre del 2006. Se realizaron 8 sesiones de intervención y dos de medición de sesenta minutos, desde el 8 de septiembre al 25 de noviembre, en las cuales se realizaron diversas actividades de acuerdo a los objetivos propuestos.

Sesiones del taller de producción de textos. Se realizaron dos sesiones en septiembre, tres sesiones en octubre, 4 sesiones en noviembre, en tres días seguidos, más una sesión en que hizo la segunda medición; con un total de 10 sesiones. De esas, 2 se ocuparon en medir. Las otras 6 sesiones se usaron en lectura de cuento gigante, en dibujar sobre la amistad, en crear un collage sobre el tema la montaña, conversar y dibujar sobre los animales, hacer dibujos libres, comentar sus trabajos, lectura de otro cuento, observar su escuela y dibujar su percepción. Durante las sesiones, se observó dificultad para hablar de sí mismo(a), poner atención, manifestaron molestia cuando registrábamos sus voces, fácilmente se distraían cuando elegían su lugar de trabajo; a algunos se les hizo difícil hablar del tema propuesto, también les molestó el tener que compartir materiales con sus demás compañeros, les costó respetar el turno de habla para opinar, otros se burlaban de lo que contaban sus pares. Estas dificultades se deben a las escasas oportunidades que tienen de conversar o contar de sus experiencias, de practicar el lenguaje oral en temas significativos.

Cada taller consistió en la participación activa de los integrantes en la producción de textos a través de la aplicación de estímulos (preguntas) que ayuden a generar ideas en relación a un tema de su contexto, también hubo actividades de comprensión lectora con el libro gigante.

Al principio fue necesario que las mediadoras (Daniela y Paulina) les conversaran de sus propias vidas y del lugar geográfico en donde provenían, con el fin de crear un ambiente de confianza propicio para el aprendizaje.

El clima de cada taller fue de vital importancia para establecer un vínculo de confianza entre los participantes y los mediadores, es por ello que debe ser un ambiente integrador y flexible, para optimizar y potenciar este proceso. Para decidir el tema de trabajo, a través de una lluvia de ideas, las mediadoras escucharon a los y las estudiantes, y luego entre todos, eligieron uno cada vez. De hecho, ellas propusieron el tema “Mi familia” en la primera medición, pero el curso eligió “Mi casa”.

Debido a que la mayoría de los alumnos no maneja el proceso de lecto-escritura, fue necesario trabajar a través de la escritura delegada, técnica que consiste en que los y las estudiantes elaboran un texto mediado por el dibujo y luego lo leen al docente, quien lo escribe.

Análisis de los resultados

El análisis comparativo se realiza entre el pretest con menor cantidad de estímulos y menor nivel de confianza y el posttest con mayor cantidad de estímulos y mayor nivel de confianza, con la prueba “t” de Student para muestras relacionadas.

Análisis cuantitativo de los promedios en las dos mediciones

En la primera evaluación, la muestra fue expuesta a 5 estímulos preguntas y en la segunda, a 10 estímulos, en la 10° sesión del taller.

Tabla N° 4
Comparación Global de los Resultados Obtenidos en la Primera Sesión y Última Sesión con la Prueba t Student

| Escolar, caracterís. | Ca/sa | Pretest | Postest | Difer. Pret-Post | D ² |
|----------------------|-------|---------|---------|------------------|----------------|
| 1. A-m-DM no ident | Ca | 6,98 | 12,7 | -5,72 | 32,7 |
| 2. C-m-DML | Ca | 7,62 | 11,6 | -3,98 | 15,8 |
| 3. Cl-m-DML | Ca | 8,18 | 10 | -1,82 | 3,3 |
| 4. D-h-DML | As | 2,38 | 11,3 | -8,92 | 79,6 |
| 5. E-h-DML | Ca | 8,7 | 12,6 | -3,90 | 15,2 |
| 6. F-h-DML | Ca | 6,3 | 12,5 | -6,20 | 38,4 |
| 7. G-m-DMM | As | 9 | 10,9 | -1,90 | 3,6 |
| 8. JL-h-DMM | As | 8,08 | 10 | -1,92 | 3,7 |
| 9. J-h-DML | Ca | 9,59 | 8,3 | 1,29 | 1,7 |

| | | | | | |
|---------------|-------|--------|--------|-------|-------|
| 10. Jul-h-DML | Ca | 6,93 | 12 | -5,07 | 25,7 |
| 11. Ju-m-DML | Ca | 7,32 | 12,9 | -5,58 | 31,1 |
| 12. L-m-DML | Ca | 7,54 | 13,5 | -5,96 | 35,5 |
| 13. M-h-DML | Sa | 8,02 | 10,8 | -2,78 | 7,7 |
| 14. W-h-DML | Sa | 4,8 | 11,1 | -6,30 | 39,7 |
| 15. Y-m-DML | Ca | 7,27 | 9,9 | -2,63 | 6,9 |
| E | Ca:10 | | | | |
| | Sa:5 | 108,77 | 174,7 | -61 | 340,7 |
| Promedio | | 7,25 | 11,646 | -4,09 | |
| S | | 1,77 | 1,41 | | |

ca: con ascendencia indígena h: hombre; m: mujer; DML: def. mental leve; DMM: def. mental moderado

En la comparación pretest/postest, se obtuvo un valor de **t: 6.66**. El resultado es altamente significativo: el promedio de la segunda medición es superior al de la primera medición, sobre todo porque hay más confianza y se verbalizaron más estímulo-preguntas en la intervención.

La tabla N° 5 presenta los puntajes obtenidos durante la primera y la segunda medición de los alumnos con ascendencia y sin ascendencia pehuenche, que están en las categorías de DM leves y DM moderados. Todos han incrementado su puntaje entre la primera y la segunda aplicación, los sin ascendencia y los con ascendencia indígena, los hombres y las mujeres, los leves y los moderados. En general, incrementan 1.59 veces los con ascendencia indígena, 1.54 veces los sin ascendencia el puntaje inicial; pero los dos escolares deficientes mentales moderados incrementan sólo 1,2 veces su puntaje inicial. Lo importante es que incrementan su puntaje inicial.

Tabla N° 5
Resultados Globales Pretest y Postest en los Diferentes Grupos

| GRUPOS DE LA MUESTRA | Promedio pretest | Desv. Est pret | Promedio postest | Desv.est postest | n |
|-----------------------------|------------------|----------------|------------------|------------------|----|
| Total con ascendencia | 7,6 | 1,2 | 12,1 | 1,2 | 10 |
| Hombres con ascendencia | 7,9 | 1,49 | 11,4 | 1,49 | 4 |
| Mujeres con ascendencia | 7,5 | 1,02 | 12,5 | 1,02 | 6 |
| Total sin ascendencia | 7 | 2,21 | 10,8 | 2,21 | 5 |
| Hombres sin ascendencia | 6,44 | 2,29 | 10,8 | 2,29 | 4 |
| Mujeres sin ascendencia | 9 | 1,34 | 10,9 | 1,34 | 1 |
| DM. Leves | 7,3 | 1,48 | 11,76 | 1,48 | 12 |
| DM. Moderados (SA) | 8,5 | 0,65 | 10,5 | 0,63 | 2 |

Comparación entre los grupos con/sin ascendencia indígena

El análisis con prueba t de Student para grupos independientes permite ver que efectivamente no hay diferencia entre los promedios de los escolares con ascendencia y los sin ascendencia, tampoco entre hombres y mujeres con ascendencia, ni entre los leves y los moderados.

Tabla N° 6
Resultados Globales por Aspecto de Evaluación

| Pje. Ítem | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 19 |
|--------------|---------------|---------------|-------|-------|---------|-----------------------|------------------|--------------------|---------|-------|
| Aspecto Test | Pala- bras | Voca- blos | Entor | Adj | Verbpte | Personas relaciona | Recur literar | Partes- Proceso | Función | Total |
| pretest | 0,969 | 0,813 | 0,600 | 1,033 | 1,233 | 0,733 | 0,667 | 0,533 | 0,667 | 7,25 |
| posttest | 1,68 | 1,433 | 0,700 | 1,767 | 1,867 | 1,000 | 0,800 | 1,467 | 0,933 | 11,64 |
| incremento | 1 | 0,62 | 0,1 | 0,734 | 0,634 | 0,27 | 0,133 | 0,934 | 0,266 | 4,39 |

Entre la primera y la segunda medición, se observa que de los 9 aspectos incluidos en la pauta de evaluación, que tiene indicado el máximo de puntaje en la parte superior de la tabla, cinco aspectos incrementan: el número de palabras incrementa en 1 punto, también “partes del proceso” incrementa en 0,934; aumenta el promedio de “adjetivos” en 0,734; los verbos en tiempo presente aumentan en 0,634 y los vocablos (palabras no repetidas) en 0,62. Sin embargo, es bajo el incremento en “entorno”(0,1pto.), inclusión de personas(0.27 pto.), uso de recursos literarios(0.13 pto.) o especificación de función del objeto descrito(0.26); pero 8 sesiones es insuficiente tiempo para desarrollar mayor confianza y desarrollar mayor competencia de producción de texto. Y habría que haber intencionado esos incrementos durante el proceso de los talleres.

Análisis cualitativo

Para conocer la dimensión real de las temáticas y la progresión en la calidad de los textos, es necesario realizar un análisis cualitativo de los textos producidos, tanto en la primera como en la segunda medición, utilizando para ello ciertos criterios que demuestran las características de las producciones textuales de género descriptivo.

Los criterios escogidos para el análisis cualitativo se desarrollan a continuación.

Durante la primera medición:

a) Cómo asumen el tema dado “Mi casa” en los textos producidos

El tema trabajado en la primera medición fue “Mi casa”. Los textos se refieren a lo externo de la casa, su localización topográfica, casi no aparecen sus moradores, ni el plano afectivo.

b) Respuesta a los estímulos verbales

Se solicita a los alumnos que respondan a una cantidad determinada de estímulos verbales (preguntas) en relación al tema asignado. Los estímulos aplicados corresponden a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo es tu casa? ¿Dónde queda tu casa?
- ¿Qué hay en tu casa?
- ¿Con quién vives?
- ¿Qué haces tú en tu casa?

Sobre la base de estas preguntas, los alumnos empezaron a desarrollar ideas en torno al tema plasmándolas posteriormente en los dibujos; sin embargo, no todos lograron responder a estos estímulos, a causa del nivel de deficiencia mental que presentan los estudiantes, los cuales estaban en los niveles leve y moderado, a la falta de confianza con las investigadoras y a lo inusual de la actividad en la cultura escolar cotidiana.

Los alumnos con deficiencia mental leve respondieron y plasmaron sus ideas en los dibujos con mayor extensión y facilidad que los alumnos con deficiencia mental moderada o no especificada.

c) Textos producidos y la relación existente con la vida de los alumnos

Se puede evidenciar a través del tema tratado en los textos que todos guardan relación con su contexto, ya que describen en ellos la realidad de su entorno físico.

d) Espacio en que ocurren los hechos

Los espacios en que ocurren los hechos son básicamente, la casa y el lugar geográfico donde está ubicada.

e) Agentes o personajes

Los agentes principales de los textos son en su mayoría ellos mismos. Los alumnos con ascendencia son reacios a mencionar en sus descripciones los agentes que puedan tener un vínculo afectivo con ellos; ésto ocurre como consecuencia de la carencia afectiva, debido quizás a la lejanía de sus hogares y también al escaso vínculo de confianza con las investigadoras; lo mismo se observa en los alumnos sin ascendencia; la poca vinculación limita el acceso al mundo íntimo (familiar) de los estudiantes.

Durante la segunda medición:

a) Tema de los textos producidos

El tema tratado en la segunda medición fue “El piñón”, elegido por los mismos escolares. Lógicamente, como se presentaba la temática definida, todos comenzaron a responder a los estímulos (preguntas) en torno al tema, de forma más espontánea y extensa que la primera medición, debido al desarrollo del vínculo de confianza durante la intervención pedagógica. Incluso en ese tiempo, una de las investigadoras visitó a dos familias pehuenche, respondiendo a las invitaciones que los escolares le hicieron.

Los alumnos con ascendencia pehuenche presentaban mejor manejo de tema que los sin ascendencia pehuenche, porque el piñón es parte de su mundo cultural, pero el hecho de que ambos grupos conviven en esta ciudad mientras los pehuenche están en la escuela implica interacciones culturales que les permiten a los dos grupos conocer un elemento común como lo es el piñón.

b) Respuesta a los estímulos verbales

Se orienta a los alumnos a conversar sobre una cantidad más amplia de estímulos verbales (preguntas) en comparación con la primera medición. Los estímulos aplicados corresponden a las siguientes preguntas:

- ¿Qué son los piñones?
- ¿Cómo son los piñones?
- ¿Cómo se llama el árbol en dónde crecen los piñones?
- ¿Cómo se sacan los piñones?
- ¿Qué se hace con los piñones?
- ¿Cómo se comen los piñones?
- ¿Has salido alguna vez a recoger piñones?
- ¿Con quién has ido a recoger piñones?

Con estas preguntas-estímulo, los alumnos empezaron a desarrollar ideas en torno al tema, para plasmarlos posteriormente en los dibujos. Junto con el desarrollo paulatino del fundamental vínculo de confianza y por el aumento de la cantidad de estímulos, aumentan las ideas en la producción de sus textos descriptivos.

Los alumnos con ascendencia pehuenche respondieron a mayor cantidad de estímulos que incorporaron en sus textos, debido al mayor conocimiento del tema. Los alumnos sin ascendencia presentaron dificultades para responder a los estímulos y plasmar éstos en la producción de sus textos, porque conocen menos el tema.

Además, como en la primera medición, los alumnos con deficiencia mental leve con o sin ascendencia indígena, respondieron a mayor cantidad de estímulos en relación a sus pares con DM moderada.

Textos producidos y la relación existente con la vida de los alumnos

a) Se puede evidenciar a través del tema tratado que sus textos guardan relación con el contexto en el cual están inmersos, ya que describen en ellos claramente un elemento significativo siendo éste, parte de sus creencias y cultura.

b) Espacio en que ocurren los hechos

El espacio en el cual relacionan el tema propuesto es en el entorno natural en donde ellos viven, en este caso, la montaña. Básicamente todo se relaciona de acuerdo a su contexto y experiencia de vida.

c) Agentes o personajes

En esta medición los agentes o personajes son más recurrentes en las producciones textuales que en la anterior medición.

Los alumnos describen en torno al tema e incorporan la participación de sus vínculos afectivos más cercanos (madre, hermanos, amigos) en actividades de cocina que involucran al piñón. Todo esto a raíz del desarrollo progresivo del vínculo afectivo durante la intervención realizada.

Discusión de los resultados

Al principio suponíamos que los alumnos con deficiencia mental de origen pehuenche crearían textos de tipo narrativo, pero como no dominan la escritura, se recurrió a la escritura delegada a partir del dibujo. La orientación hacia la producción de textos de tipo descriptivo se fue dando de forma natural, consecuencia de los estímulos utilizados y los temas seleccionados: "Mi casa" y "El piñón", elegidos como parte de su conocimientos previos y que orientan a describir, sin embargo, habría que trabajar bien la adjetivación y la estructura del texto descriptivo, proceso que demanda más sesiones de taller.

Por otro lado, no es suficiente aumentar la cantidad de estímulos verbales para que los escolares produzcan un texto de mejor calidad. Expusimos a niños pehuenche sin deficiencia mental al mismo número de estímulos verbales sobre el mismo tema de la medición, sin que se hubiera generado el vínculo entre el investigador y los niños. Aunque los niños sabían leer y escribir, junto con tener un coeficiente intelectual normal, no produjeron mejores textos que los alumnos de nuestra investigación. Es fundamental, para los niños especialmente de esta cultura, y para todos los niños, que primero nos demos el tiempo de establecer el vínculo y la confianza: no es suficiente aumentar los estímulos verbales si no hay confianza.

Conclusiones

De acuerdo a los análisis realizados, se puede concluir que:

1. Cuando se generan vínculos de confianza entre el docente y los escolares pehuenche deficientes mentales, éstos responden mejor a los estímulos verbales y producen textos de mejor calidad.
2. Los escolares DM pehuenche con y sin ascendencia indígena producen textos coherentes contextualizados en su cultura.
3. No hay diferencia en la calidad de los textos de niñas y niños, entre los textos de los escolares con y sin ascendencia indígena.
4. Es necesario implementar este tipo de experiencias por más tiempo en las escuelas especiales, hasta llegar al cuento terapéutico.

En nuestra experiencia, el respeto hacia la cultura mapuche-pehuenche, incorporando algunos elementos, tales como: el desarrollo de un vínculo de la confianza, la mediación y la estimulación verbal, fueron clave para que los y las escolares dibujaran y luego elicitaran en forma oral sus textos.

BIBLIOGRAFÍA

ARNOLD, J. (2006). Los Factores Afectivos en el Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera. En *Études de Linguistique Appliquée*, N.º 139, 2006. http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/claves/arnold.htm. Consultado el 10.7.2006.

BERNÁRDEZ, E. (2000). Estrategias Constructivas de la Descripción Oral. *Revista Española de Lingüística*, ISSN 0210-1874 Año nº 30, Fasc. 2, 2000: 331-356. Consultado: 10.3.2006. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=41389>

BRUDER, M. (2004). *De la escritura terapéutica al cuento terapéutico*. Consultado el 22.11.2008. <http://psiconet.com/argentina/articulos/bruder.htm>

COOLICAN, H. (1994). *Método de investigación y estadística en psicología*. México: El Manual Moderno.

GALLEGO, L. (2005). La Expresión Escrita de Alumnos con Retraso Mental. En Salvador, Francisco, 2005. En *La Expresión Escrita de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales: Procesos Cognitivos*, Ediciones Aljibe, Málaga, Cap. V

GARTON, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. España: Paidós Ibérica, 1ªed.

FIGUEROA, M. DE LA L.; SOLAR, M. I. Y ZULETA, E. (2005). Hacia un Modelo de Estilo Docente para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional del Estudiante. *Rev. Paideia* N°38: 57-78, Chile, Universidad de Concepción.

HAYES, J. (1996). Un Nuevo Marco para la Comprensión de lo Cognitivo y lo Emocional en la Escritura. In *The Science of Writing*. Capítulo 1 (págs. 1-27). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. .

LAGOS, I. (1998). *Estrategias de producción de textos*. U. de Concepción, Los Ángeles, Chile.

LAGOS, I. (2000). Relatos de Escolares Pehuenches de Alto Bío-Bío. *Rev. Facultad de Filosofía y Humanidades*, Universidad de Chile. SIN 0717-2869.

LAGOS, I. Y VEGAS, L.(2004). "La Educación Escolar en los Mapuche-Pehuenche Adultos y los Estudiantes de Educación Media de Alto Bío-Bío", En *Visiones de la Educación* 6, 59-69.

MACARTHUR, A., (2007). La Enseñanza Efectiva de la Escritura a Estudiantes con Problemas de Aprendizaje. En *Greatschools* <http://www.greatschools.net/cgi-in/showarticle/3471> Consultado el 10 de mayo del 2008.

OAKLANDER, V. (1992). *Ventanas a nuestros niños*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

PARODI, G. (2003). Producción Lingüística. En *Relaciones entre Lectura y*

Escritura: una Perspectiva Cognitiva Discursiva. Bases Teóricas y Antecedentes Empíricos. Universidad Católica de Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2ª ed. Cap. 2 y 3.

SALVADOR, M. (1997). *Dificultades en el Aprendizaje de la Expresión Escrita. Una Perspectiva Didáctica.* Málaga: Aljibe.

SÁNCHEZ, A. (2005). La Superestructura de la Descripción. En *Estudios de Lingüística Aplicada*. México, UNAM, dic., 2005. vol. 23 N° 042. 97-111. Artículo consultado el 10.3.2006 redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/588/58804207.pdf

VERDUGO, M, A. (1984). Terapia Conductual y Cognitiva en la Deficiencia Mental. En Revista *Papeles del Psicólogo*, N° 14(abril) ISSN 0214 - 7823 <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=156> Consultado el 2 marzo.2006.

Artículo Recibido: 13 de Octubre de 2009

Artículo Aprobado: 17 de Noviembre de 2009

FILOSOFÍA Y DESARROLLO DE HABILIDADES DE RAZONAMIENTO, AUTOESTIMA Y PERCEPCIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS¹

Philosophy and Development of Boys and Girls' Reasoning, Self-Esteem and Perception Skills

Marcela Núñez Solís²

Irma Lagos Herrera³

Lilian Narváez Prosser⁴

Abstract

This article depicts the findings of a study conducted with 5 to 6 boy and girls attending public urban schools from the poorest neighbourhoods of the city of Los Angeles.

For two years, these children participated in workshop of Philosophy.

This descriptive study, which included a quasi-experimental design with two experimental groups and a control one, with pretest and posttest, was sponsored by the Direction of Investigation of Universidad de Concepción.

The analysis of data, observations and session recordings shows that the implementation of this workshop had a beneficial effect on the development of basic mathematical skills of the experimental groups. Development of self-esteem was not statistically significant though.

Both boys and girls showed a positive perception towards the workshop and their learning achievement.

Key words: *Philosophy for children - reasoning skills - self-esteem - perception.*

Resumen

Este artículo da a conocer la investigación con niños y niñas de 5 a 6 años de escuelas urbanas municipales con población vulnerable de la ciudad de Los Ángeles, que participaron durante dos años en Talleres de Filosofía para niños. La investigación

¹Artículo elaborado en el marco del Proyecto DIUC N° 20°5.413.007-1.0

²Magister en Educación. Universidad de Concepción, Campus Los Angeles. E-mail: marcenun@udec.cl

³Magister en Educación. Universidad de Concepción, Campus Los Angeles. E-mail: ilagos@udec.cl

⁴Magister en Educación. Universidad de Concepción. E Mail: linarvaez@udec.cl

descriptiva, con un diseño cuasi-experimental de dos grupos experimentales y un grupo control, con pretest y posttest, se desarrolló con el patrocinio de la Dirección de Investigación de la Universidad de Concepción.

El análisis de los datos y las observaciones y registros de las sesiones permite concluir que la implementación del Taller de Filosofía influyó positivamente en los grupos experimentales en el desarrollo de habilidades básicas de iniciación al cálculo y la percepción positiva de los niños y niñas frente a las sesiones de Filosofía y hacia los aprendizajes logrados. En autoestima no hubo diferencia estadísticamente significativa entre los grupos experimentales y el grupo control.

Palabras clave: Filosofía para niños - habilidades de razonamiento - autoestima - percepción

Introducción

Desarrollar las habilidades de pensamiento y favorecer el desarrollo personal y social en los niños son preocupaciones permanentes en nuestro trabajo docente. El desarrollo de ambos aspectos permite formar personas capaces de enfrentar nuevos desafíos y resolver problemas de manera más segura e inteligente. De la misma forma, fortalecer el desarrollo intelectual y social, facilita el establecimiento de relaciones sociales y generacionales más armoniosas, en un mundo cada vez más exigente, complejo y demandante en términos emocionales. Con este objetivo en mente, como equipo de investigación quisimos aportar al respecto, con la clara convicción que el diálogo en el aula en la primera infancia puede tener un efecto multiplicador en el vehemente “diálogo de la juventud” y también en el reflexivo “diálogo de la convivencia adulta”.

Es así como, durante los años 2006-2007, un grupo de docentes y alumnos aplicamos una propuesta educativa, basada en el Programa de Filosofía para Niños, la cual otorga a los niños oportunidades adecuadas de diálogo en el momento en que comienzan a familiarizarse con el lenguaje y a interrogarse acerca del mundo. En nuestra investigación, el marco orientador fue el Programa de Filosofía para Niños, no obstante, éste fue complementado con diversos elementos y estrategias que dejan de manifiesto nuestra renovadora impronta.

En este artículo conoceremos algunos objetivos que nos propusimos con esta investigación. A continuación daremos a conocer los fundamentos que sustentaron esta iniciativa. Luego profundizaremos en algunos aspectos fundamentales de Filosofía en Aula y los analizaremos desde la perspectiva de algunos autores. Posteriormente, daremos a conocer la metodología de aplicación e investigación para finalizar con los resultados y conclusiones.

Objetivo general

Analizar el aporte de la aplicación semanal, durante dos años, de sesiones de Filosofía en aula en el desarrollo de habilidades de razonamiento y formación personal y social en niños y niñas de primer año básico de dos Escuelas Municipales de la ciudad de Los Ángeles.

Objetivos específicos

- Determinar la incidencia de la aplicación semanal de sesiones de Filosofía en aula, entre antes (kinder) y después (primero básico), respecto al nivel de desarrollo de las habilidades básicas de iniciación al cálculo y desarrollo de autoestima de niños y niñas.

- Conocer la percepción de los niños y niñas involucrados en las sesiones de Filosofía en aula en dos dimensiones: *agrado que manifiestan por las sesiones y aprendizajes que los niños y niñas manifiestan haber adquirido con éstas.*

Antecedentes

En la actualidad, los docentes en general, nos focalizamos más en los resultados obtenidos por los alumnos, que en el proceso que se realiza para obtenerlos. Dar cabida y predominio al proceso dentro de nuestras aulas significa que el docente debe mediar los aprendizajes de los alumnos, realizar seguimientos, considerar los estados de avances, apoyar el trayecto que realizan para conseguir algo, entregar herramientas para que puedan solucionar problemas de manera autónoma, entre otros. De la misma forma, si no consideramos el proceso, estamos dejando de lado todo un mundo de posibilidades para los alumnos, ya que es justamente aquí, en el proceso, donde el niño desarrolla las habilidades de pensamiento. Por su parte, en las sesiones de Filosofía para Niños (FpN), el diálogo filosófico en aula es un trabajo de proceso, ya que se definen y analizan

conceptos, se construyen ideas, se infiere, se descubren supuestos implícitos, se formulan hipótesis, se descubre la validez de un razonamiento, etc. Al respecto Brenifier (2005:11) señala que “un taller de filosofía es una nueva forma en la que se acentúa más el proceso de construcción del pensamiento que el resultado del mismo, haciendo más hincapié en el propio acto de filosofar, lo verdaderamente importante, que en la memorización de una serie de conceptos y de autores, lo accidental.”

En las sesiones de FpN no se les enseña Filosofía a los niños sino que se les hace filosofar. El *diálogo filosófico* permite que los niños piensen por sí mismos y dialoguen de manera abierta, pero fundamentada, con el fin que se vaya formando una especie de “tejido de ideas” que deje de manifiesto el avance de la comunidad de diálogo. De esta manera, los niños desarrollarán un pensamiento analítico, crítico y riguroso, lo que favorecerá el desarrollo de la capacidad argumentativa y lógica en los niños. Al respecto, se ha observado en escuelas pobres en la cuales los docentes ofrecen instancias que dan espacio a la expresión oral, comprensión lectora y razonamiento lógico de los alumnos, a la larga logran desarrollar habilidades más que memorización (Bellei et al., 2004).

Por otra parte, UNESCO declaró el 2000 como el año de las matemáticas y manifestó que las matemáticas corresponden a una de las más grandes expresiones de la Inteligencia Humana y un verdadero ejemplo de la belleza de las creaciones del intelecto (Díaz y Doniez, 2000). Es así como, para mejorar las habilidades de iniciación al cálculo, los niños preescolares necesariamente deben aprender a pensar mejor; la filosofía como sustento en la formación de las ciencias y, en particular, de las matemáticas es indispensable en la estructuración de las habilidades cognitivas y la metodología del Programa de FpN ha demostrado ser un vehículo eficaz en la enseñanza de esta disciplina (Lipman, 1992).

Respecto al ámbito personal y social, podemos decir que, una de las características que diferencia a los humanos es la posibilidad de ser conscientes de sí mismos. A través de esta conciencia las personas construyen su identidad, diferenciándose de los otros y permitiéndoles establecer relaciones interpersonales. Las instancias de diálogo permiten al niño ser escuchado, considerado, respetado y tener una posición propia frente a determinados temas, lo que a su vez, fortalece el desarrollo de su autoestima. “El concepto de sí mismo está en la base de la autoestima, ésta sería la suma de juicios que una persona tiene de sí misma; es decir, lo que la persona se dice a sí misma sobre sí misma” (Haeussler y Milicic, 1994: 17). Dicho de otra forma, la

autoestima es la valoración de la autoimagen o el grado de satisfacción consigo mismo. El sentirse parte de una comunidad es un factor que favorece el desarrollo de la autoestima de una persona y potencia la efectividad de la escuela. Es así como en la escuela, el educador debe tener la capacidad de ser motivador, acogedor, respetuoso y capaz de ofrecer constantemente juicios valorativos positivos a sus estudiantes. El niño con un buen desarrollo de autoestima no se siente disminuido, se siente competente, ya que al reconocer su propio valer le es fácil reconocer el valor de los demás. Las sesiones de filosofía en aula incorporan dentro del contexto de la comunidad de indagación las características señaladas anteriormente respecto a lo que una clase óptima involucra.

Investigaciones en la realidad chilena han señalado que los niños que no logran un buen desarrollo en sus relaciones interpersonales pueden tener serios problemas que se expresan en características de inhibición, timidez o aislamiento; con baja frecuencia de interacción con otros, no plantean sus derechos, se someten fácilmente a los deseos de los demás, entre otros (Michelson, cit. por Arón y Milicic, 2004). Vicuña (1994), profesora de Filosofía y una de las principales investigadora del área, señala que la principal fortaleza de FpN está en la creación de una comunidad y el sentirse parte de ella; aquí los niños aprenden a escucharse unos a otros, a pedir la palabra, a respetarse, a cooperar con la discusión del grupo, a no interrumpir, a no burlarse de los otros y a ser más tolerante.

Diálogo Filosófico y Comunidad de Indagación

La Filosofía en aula es un trabajo que requiere de habilidades por parte del docente, ya que es él, el encargado de mediar el diálogo y velar porque éste se desarrolle de la mejor forma posible, entendiéndose por esto, un docente que luego de haber presentado el objeto en discusión (pintura, noticia, poesía, fotografía, dramatización, monólogo, u otro), logre conformar un diálogo fluido, fundamentado, donde los argumentos que se entreguen sean coherentes y lógicos. Además, tenga la capacidad de poder estar durante toda la sesión intelectualmente en guardia, con el fin de no dejar pasar ni una sola idea arguida por los alumnos, ya que muchas veces pueden parecer triviales, sin embargo, si el docente se detiene en ellas, podrá observar ideas fundamentales que enriquecerán aún más el diálogo filosófico y le permitirán continuar con el hilo conductor de la sesión. Al hablar de ideas fundamentales, no nos estamos refiriendo al contenido sino más bien al argumento ofrecido frente a las ideas planteadas. En relación a esto, es frecuente que durante las sesiones se otorguen ideas que a los niños

y niñas les parecen obvias, no obstante después de un tiempo de discusión, no las consideran tal, ya que han logrado visualizar y analizar desde diversas perspectivas estas ideas y descubrir asuntos que inicialmente no se evidenciaban.

Existen dos pilares fundamentales en las sesiones de filosofía: el diálogo filosófico y la comunidad de indagación. El primero permite al niño y niña definir y analizar conceptos, descubrir supuestos implícitos, examinar la validez de un razonamiento, elaborar ideas con fundamentos, inferir, detectar falacias, examinar las posibles consecuencias que puede tener para la vida mantener determinadas concepciones, entre otros. El segundo permite que el diálogo se desarrolle en un ambiente de tolerancia, respeto mutuo, disposición a razonar y a someter todos los puntos de vista a un riguroso examen.

Si analizamos las características que involucran el diálogo filosófico y la comunidad de indagación, podemos observar que existen diversos autores que de una u otra forma expresan ideas concordantes al respecto. Es así como para Vygostky (1993), el lenguaje es un medio de comunicación interpersonal relacionado con el desarrollo del pensamiento; la inteligencia no es posible desarrollarla sin lenguaje. Por su parte, la comunidad de diálogo busca que todos los integrantes, por medio del lenguaje, interactúen entre sí, con el propósito de desarrollar las ideas, revisarlas, contextualizarlas y poder darse a entender frente a sus pares en comunidad. De la misma forma, Vygostky (1996) hace referencia a la Zona de Desarrollo Próxima que sería el espacio que existe entre lo que las personas aprenden solas y lo que pueden aprender en interacción con otros. La importancia de un educador mediador se destaca en este último aspecto, lo que favorece las comunidades de diálogo en las sesiones de filosofía.

Por otra parte, Freire (2006: 37) señala que "... nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo, los hombres se liberan en comunión". En relación a esto, la comunidad de diálogo en filosofía es un proceso educativo liberador que se desarrolla en comunión con el otro, los contenidos e ideas no son entregados al otro, por el contrario, cada uno saca a la luz sus propios conocimientos con la ayuda colaborativa de los integrantes de la sesión. Esta relación dialéctica permanente que se desarrolla en las sesiones de filosofía, es lo que Freire denomina "Educación Problematicadora". En esta filosofía de Educación, Freire niega el sistema unidireccional y propone la existencia de una comunicación de ida y vuelta. Aquí no se trata de entender el proceso educativo como un depósito de conocimientos que desconoce la posibilidad de diálogo, como es el caso

de la "Educación Bancaria". Por el contrario, la "Educación Problematicadora", es un acto cognoscente que propone una situación de búsqueda e indagación claramente dialógica, orientada hacia la acción y la reflexión de los hombres sobre la realidad (Freire, 2006). Filosofía para Niños es un trabajo coherente con éstos y otros planteamientos de Freire, ya que el centro de la clase es el alumno y a través de la comunidad de diálogo se produce una búsqueda permanente de conocimientos de manera colaborativa, sin la necesidad de entregar éstos de manera instruccional e impositiva.

Metodología de la investigación

Esta investigación tiene un enfoque cuanti-cualitativo, lo que significa que constituye el mayor nivel de integración entre ambos enfoques y se combinan durante todo el proceso de investigación. Es un estudio de tipo descriptivo; la función que se le atribuye es especificar las propiedades, características de personas, grupos u otros, o cualquier otro fenómeno que se someta a un estudio (Hernández et al., 1998).

El diseño de la investigación es cuasi experimental, con Grupo Experimental (GE) y Grupo Control (GC), con la implementación del taller de FpN en el GE.

La muestra consta de 90 niños y niñas; 48 niños y niñas; 18 niños y niñas de una escuela y 30 niños y niñas de otra; ambos grupos experimentales de nivel, preescolar de 5 a 6 años, de la ciudad de Los Ángeles con características socioeconómicas y culturales similares. Como grupo control se utilizó una muestra que consta de 42 niños y niñas pertenecientes a una Escuela Municipal con similares características.

Se aplicaron dos instrumentos de evaluación, antes y después (pretest y posttest) de la intervención pedagógica.

1) Test de habilidades básicas de iniciación al cálculo (TIC) creado por G. Riquelme: instrumento aplicado antes y después (pretest y posttest) de la intervención pedagógica que mide el desarrollo de habilidades de iniciación al cálculo que presentan los niños y niñas en cinco categorías: clasificación, seriación, conservación, expresión de juicio lógico y función simbólica. La confiabilidad, a partir del grado de consistencia interna, aplicando el coeficiente de Cronbach es de 0.88 significativo a un $p = 0.01$ (Riquelme, 2003:146-148) y cumple con los requisitos de confiabilidad y validez en cuanto a la adecuación dimensión-ítem.

2) Batería de Test de Autoestima Escolar (TAE) creado por T. Marchant, I.M Haeussler y A. Torretti: instrumento aplicado antes y después (pretest y postest) de la intervención pedagógica que mide el nivel de desarrollo de autoestima de los niños y niñas. Este test fue utilizado en la versión TAE PROFESOR, que permite inferir la autoestima de un infante a partir del conocimiento y percepción que la educadora tiene de cada niño o niña. El test consta de 19 ítemes que tienen 4 posibilidades de respuesta: “Rara vez”, “A veces”, “Generalmente” o “Siempre”. A cada una se le asigna un puntaje de 1 a 4 puntos. Se otorga un punto a las conductas que se manifiestan con menor frecuencia (“Rara vez”) y cuatro puntos a las que lo hacen con mayor frecuencia (“Siempre”). De esta forma, el niño podrá obtener un puntaje que va de 19 a 76 puntos.

3) Entrevista semi - estructurada: instrumento aplicado después de la intervención pedagógica con el fin de conocer la percepción que tienen los niños y niñas frente a la aplicación de las sesiones de FpN. Esta entrevista consta de cuatro preguntas que miden dos dimensiones; las dos primeras preguntas miden la dimensión: *grado que manifiestan los niños y niñas por las sesiones* y la dos últimas miden la dimensión: *aprendizajes que los niños y niñas manifiestan haber adquirido con éstas.*

La intervención pedagógica entre pre y postest consistió en la aplicación semanal al grupo experimental durante dos años de sesiones de FpN de 45 minutos aproximadamente.

Las sesiones de Filosofía con niños implementadas en el Grupo Experimental

Durante dos años se aplicaron semanalmente sesiones de filosofía de 45 minutos, en dos kíndergarten hasta su paso a primer año básico, en dos Escuelas Municipales de Los Ángeles. El lugar de aplicación fue el aula regular de clases, la coordinación de estas sesiones estuvo a cargo de alumnas seminaristas de pregrado previamente capacitadas y apoyadas por docentes de la Universidad. Los niños y niñas eran ubicados en semicírculo en sus sillas o en una alfombra en el suelo; ésto dependía del interés de ellos. Estas sesiones, en general, constaron de las siguientes fases:

1ª Fase: Presentación del objeto en discusión. El coordinador ubica a los niños y niñas en semicírculo sentados en sus sillas o en la alfombra y los invita a ver un *objeto en discusión* seleccionado para esa sesión (lectura de noticia, dramatización, pintura,

lectura de cuento, fotografía, interrogante, u otros.). Definiremos **objeto en discusión** como “todo elemento motivador que se le presente a los niños y niñas al inicio de la sesión con el propósito de impulsar el diálogo filosófico en aula”.

2ª Fase: Levantamiento de preguntas y/o ideas. El coordinador invita los niños a plantear preguntas u ofrecer ideas relacionadas con el objeto en discusión presentado. Estas son anotadas en una pizarra o papelógrafo y a continuación de éstas se pega una foto tamaño carnet del niño o distintivo que lo represente. El hecho de utilizar distintivos o fotos favorece la participación de los niños y los hace sentir que sus ideas son consideradas y valoradas.

3ª Fase: Selección del tema a tratar. Los niños a través de una elección democrática escogen el tema a tratar considerando las preguntas planteadas o las ideas otorgadas por ellos mismos.

4ª Fase: Diálogo filosófico. El coordinador de la sesión media el diálogo para que éste se realice en orden, se respeten los turnos, se fundamenten las ideas y se siga el hilo conductor del tema elegido. Finalmente se llega a un consenso.

5ª Fase: Autoevaluación. Los niños y niñas autoevalúan su desempeño durante la sesión.

Estos períodos que se realizan durante la sesión de Filosofía son flexibles; el coordinador tiene la atribución de modificar sus planificaciones e incluso de cambiar lo que estime conveniente durante la sesión, si considera que la situación lo amerita.

Análisis de datos

Para analizar los datos obtenidos por los instrumentos 1) y 2) se calcularon los promedios con la t de Student y chi cuadrado en ambos grupos (experimental y control) y en ambos periodos (antes y después), con el fin de comparar si se observan cambios significativos entre los promedios del pre y postest en los grupos experimental y control. Del mismo modo, se compararon los postests e los GE y GC, como se indica en las tablas N° 1, 2, 3 y 4.

Tabla N° 1
Comparación en el Test TAE entre Pre y Postest en GE y en GC

| TAE | Autoestima | | T observ Pre/Post | Decisión tt: 1.66 |
|------------|------------|----------|----------------------|----------------------|
| | Pretest | Postest | | |
| GRUPOS | X/s | X / s | | |
| GE (n:48) | 43.1/ 9.8 | 44,3/9.5 | t:0,48 | No signific |
| GC (n: 42) | 43/ 5.1 | 43,5/4.9 | t:0.36 | No signific |

Las diferencias no son significativas en el GE, aunque tienden a subir.

Tabla N° 2
Comparación en el Test TIC(Iniciación al Cálculo) entre Pre y Postest en GE y en GC

| TIC | Iniciación al Cálculo | | T observ Pre/Post | Decisión 0.05 |
|------------|-----------------------|-----------|----------------------|------------------|
| | Pretest | Postest | | |
| GRUPOS | X/s | X / s | | |
| GE (n:48) | 50.4/ 4.8 | 53.6 /5.5 | t:3.0 | Signific |
| GC (n: 42) | 49.7/ 4.8 | 50.3/5.1 | t:1.1 | No signific |

En el GE, las diferencias de promedio entre el pre y el postest son significativas; en cambio en el GC, no hay diferencia significativa entre los puntajes del pretest y del postest.

Tabla N° 3
Comparación entre el GE y el GC en el Postest del TIC

| TAE (n: 88) | Postest | t observ | Decisión |
|-------------|----------|------------------|-------------------|
| GRUPOS | X / s | Postest GE/GC | |
| GE (n:48) | 53.6/5.6 | 2.868 | Muy Significat |
| GC (n: 42) | 50.3/5 | | |

Como se aprecia, hay diferencia muy significativa entre el GE y el GC en el postest del TIC.

Tabla N° 4
Comparación entre el GE y el GC en el Postest del TAE

| TAE (n: 88) | Postest | t observ | Decisión |
|-------------|-----------|------------------|-------------------|
| GRUPOS | X / s | Postest GE/GC | |
| GE (n:48) | 44.1/6.9 | 0.378 | Muy Significat |
| GC (n: 42) | 43.28/6.5 | | |

En autoestima, no hay diferencia significativa entre el promedio del GE y el del GC en el postest.

Para analizar la información recogida durante la entrevista se realizó una categorización de respuestas en ambas dimensiones, y finalmente se llevó a porcentajes cada una de las categorías obtenidas del análisis.

1° Dimensión: *agrado que los niños y niñas manifiestan por las sesiones*

Categorías:

- Manifiesta agrado por las sesiones
- No manifiesta agrado por las sesiones
- No responde a la pregunta

2° Dimensión: *aprendizajes que los niños y niñas manifiestan haber adquirido en las sesiones.*

Categorías:

- Manifiesta aprendizajes adquiridos
- No manifiestas aprendizajes adquiridos
- No responde a la pregunta

Resultados

A partir del análisis, podemos inferir los siguientes resultados:

1. Las niñas y niños de los GE incrementan significativamente las habilidades de la iniciación al razonamiento lógico matemático.
2. Aunque aumentan levemente sus puntajes en autoestima, el incremento entre pre y postest no es significativo.

3. En el posttest de iniciación al cálculo, el GE logra promedio significativamente superior al del GC.
4. En el posttest de autoestima, el GE y el GC logran promedios que no difieren significativamente.
5. Los niños y niñas que participaron en los Talleres de FpN desarrollaron percepciones positivas sobre las actividades, su participación y lo que aprendieron.

Discusión e interpretación de los resultados

La aplicación de sesiones semanales de Filosofía durante dos años favorece significativamente el desarrollo de habilidades de iniciación al cálculo en los niños y niñas del grupo experimental, lo que deja en evidencia que estas sesiones benefician a los alumnos y alumnas en los aspectos: clasificación, seriación, conservación, expresión de juicio crítico y función simbólica. A pesar del resultado, es necesario pensar en un instrumento más conectado con la lógica de la vida cotidiana, relacionada con las experiencias de vida, el conocimiento previo que se sistematiza en forma de esquemas, de construcción social (De Vega, 1984:cap.8). La vida cotidiana tiene su lógica que no es matemática, sino que se construye desde la experiencia, en la interacción con las otras personas. En la vida cotidiana, la mayoría de los razonamientos son inductivos, las inferencias se apoyan en analogías, opiniones y creencias (Peronard, 1998:63).

Los avances logrados y los procesos observados con los y las preescolares son un desafío para perseverar en cambios necesarios en la cultura escolar de los grupos sociales más desfavorecidos, situación diferente a los colegios de nivel medio que ya han incorporado la reflexión como actividad esencial de su quehacer (Núñez, 2003).

Respecto al desarrollo de la autoestima, se incrementó levemente en el grupo experimental ya que hubo aumento de puntaje entre antes y después, sin embargo, este aumento no fue significativo. El hecho de que no exista diferencia significativa en el desarrollo de la autoestima podría atribuirse a que ésta requiere más tiempo y sistematización.

Por último, la percepción que tienen los niños y niñas frente a la aplicación de las sesiones de Filosofía fue positiva, ya que en la primera dimensión evaluada: *agrado que manifiestan los niños y niñas por las sesiones*, un 94% de ellos manifestó sentir

agrado, algunas de las respuestas que reflejan ésto son: “...aquí lo paso bien, aprendo”, “...me gustaría que se realizaran más clases de estas, son divertidas”, “me siento bien en esta clase porque la tía me escucha”, “el otro día no nos hicieron esta clase porque la tía no vino, me dio lata”. De la misma forma, en la segunda dimensión evaluada: aprendizajes que manifiestan haber adquirido los niños y niñas, un 87% de ellos indica que han logrado aprendizajes, con intervenciones tales como: “aquí pensamos mucho, la tía siempre nos pide que demos una razón, no podemos hablar así no más”, “creo que estoy aprendiendo a escuchar a mis amigos”, “ya no hablamos todos juntos” “... “en estas clases levantamos la mano, la tía nos enseña a pensar y a respetarnos”, “ahora damos razones”.

Como dijimos anteriormente el desarrollo de la autoestima no fue incrementada de manera significativa, no obstante, se observa un camino propicio para este desarrollo a futuro, ya que las respuestas que los niños expresan en la entrevista semi estructurada dejan de manifiesto que se sienten mejor y más valorados en estas sesiones que en el resto de las clases, con respuestas tales como, “mis ideas son buenas porque la tía las anota en la pizarra”, “ aquí todos podemos hablar”, “me siento bien en esta clase porque la tía me escucha”.

Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten inferir que probablemente la metodología dialógica favorece el desarrollo de habilidades cognitivas tan importantes como la iniciación al razonamiento lógico matemático. En autoestima, aunque no es estadísticamente significativa, la diferencia entre los grupos experimental y control, se observó un cambio favorable en los primeros. En percepción hacia las sesiones de filosofía, los niños y las niñas manifiestan agrado y se sienten contentos con los aprendizajes adquiridos.

De acuerdo a los resultados de este trabajo podemos proponer que la Filosofía en el aula debería abordarse de manera transversal en las diversas áreas del currículo, ya que de esta manera no se reduciría a una sesión semanal, sino más bien a un trabajo común que permita favorecer aún más el desarrollo de la autoestima de los niños y niñas.

Por otra parte, es importante estudiar y cuidar el material que se les presente a los niños y niñas como objeto en discusión, ya que éste debe ser motivador para promover el

diálogo en aula. Con relación a esto, las representaciones, los monólogos y todo tipo de actividades que involucre la dramatización, constituyen objetos de discusión motivadores para los niños y niñas e impulsan de manera efectiva y espontánea el diálogo en el aula.

Por último, es fundamental destacar que las sesiones de Filosofía permiten al niño y niña, formar parte de un clima grato dentro del aula, asunto fundamental si consideramos los conflictos escolares que se generan en la actualidad. De la misma forma, esta propuesta educativa facilita al niño y niña la generación de valores, conceptos, habilidades y competencias fundamentales para desenvolverse de mejor forma en la vida cotidiana, y le permite, además, crear y recrear sus conocimientos y realizar metacognición con ellos.

BIBLIOGRAFÍA

- ARÓN, A. M. y MILICIC, N. (2004). *Clima Social Escolar y Desarrollo Personal*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- BELLEÍ, C., MUÑOZ, G. y OTROS (2004). *¿Quién Dijo que no se Puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF.
- BRENIFIER, O. (2005). *Enseñar Mediante el Debate*. México: Edere.
- DIAZ, M y DONIEZ, R. (2000). *V Jornada de Innovación en la Enseñanza de la Matemáticas*. UNESCO.
- ECHEVERRÍA, E. (2004). *Filosofía para Niños*. México: Aula Nueva.
- FREIRE, P. (2006). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- GARCÍA, M. (2006). *Pregunto, Dialogo, Aprendo: cómo Hacer Filosofía en el Aula*. Madrid: De La Torre.
- HAEUSSLER, M. y MILICIC, N. (1994). *Confiar en uno Mismo: Programa de Autoestima*. Madrid: CEI.
- HERNANDEZ, R., FERNANDEZ, C y BAPTISTA, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: Mc.Graw-Hill.
- LIPMAN, M. y SHARP, A. (1992). *La Filosofía en el Aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- LÓPEZ, M. (2008). *Filosofía con Niños y Jóvenes*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- MARCHANT, T.; HAEUSSLER, I; TORRETI, A. (2002). TAE. *Batería de Test de Autoestima Escolar. Exploración de la Autoestima*. Santiago de Chile: Ediciones

Pontificia Universidad Católica de Chile.

NÚÑEZ, M. (2003). Filosofía para Niños. Un Aporte al Desarrollo del Pensamiento y a la Formación de Hábitos Sociales. *Paideia* N° 34:41-50.

PERONARD, M. (1998). ¿Qué Significa Comprender un Texto Escrito? En Peronard, M.; Gómez, L.; Parodi, G. y Núñez, P. (1998). *Comprensión de Textos Escritos: de la Teoría a la Sala de Clases*. Santiago de Chile: Andrés Bello; Cap. III:55-94.

VEGA, M. DE (1984). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza. Cap. 8: Comprensión.

VICUÑA, A.M. (1994). Filosofía para Niños: Algo más que Desarrollar Habilidades de Razonamiento. En *Pensamiento Educativo*, PUC, Santiago de Chile, Vol.15:177-195.

VYGOTSKI, L. (1993). *Pensamiento y Lenguaje*, Argentina: Fausto.

VYGOSTKY, L. (1996). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

WAKSMAN, V. Y KHOAN, W. (2000). Filosofía para Niños. Aporte para el Trabajo en Clases. Buenos Aires: *Novedades Educativas*.

Artículo Recibido: 20 de Agosto de 2009

Artículo Aprobado: 23 de Septiembre de 2009

LA CONGRUENCIA EVALUATIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS DE DOCENTES UNIVERSITARIOS: UNA MIRADA METAEVALUATIVA¹

Evaluation Coherence in the Construction of University Teachers' Instruments

Jaime Constenla Núñez²

Abstract

This paper reports the findings of a research project that, from a qualitative and quantitative perspective, approaches the topic of assessment in the context of tertiary education. It particularly analyzes the construction of assessment instruments used by university teachers, from the perspective of their internal consistency. The study was conducted on a sample of twelve teachers from four undergraduate programs of a local Chilean university, member of the National Council of Rectors. The results showed that a high percentage of the instruments analyzed had no internal consistency.

Key words: *Evaluation Coherence - planning - course program - teaching and learning process - assessment - assessment instrument.*

Resumen

El presente artículo da a conocer los resultados de una investigación, que desde una perspectiva cualicuantitativa, aborda la temática de la evaluación en el contexto de la formación universitaria, buscando, en específico, analizar la construcción de instrumentos de los docentes universitarios, desde la perspectiva de la congruencia evaluativa. El estudio se realizó sobre una muestra de doce docentes de cuatro carreras de una universidad regional del Consejo de Rectores de Chile. Los resultados mostraron que un alto porcentaje de los instrumentos analizados no presentaba congruencia evaluativa.

Palabras clave: Congruencia evaluativa - planificación - programa - proceso de enseñanza y aprendizaje - evaluación - instrumento evaluativo.

¹ El presente artículo corresponde a parte de la investigación desarrollada por el autor en su Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación por la Universidad de Concepción, Chile.

² Dr. en Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. E-mail: jconsten@ucsc.cl

Presentación

El contexto actual de la educación universitaria avanza hacia cambios curriculares que exigirán nuevos enfoques docentes para enfrentar estos desafíos. Bajo este escenario, uno de los temas cruciales en la docencia universitaria y en el aseguramiento de los aprendizajes es la evaluación; en particular, las prácticas evaluativas de los docentes universitarios - tema abordado hasta ahora sólo en el ámbito de la educación básica y media - constituye un factor decisivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el mismo sentido, en la procura del mejoramiento de la docencia universitaria resulta fundamental, llegar a comprender el fenómeno de la congruencia en el proceso de enseñanza aprendizaje entre lo planificado y lo evaluado por el docente.

Situación problemática

En la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile, en los últimos años se ha desarrollado una serie de intentos por mejorar la docencia, a saber: Jornadas Pedagógicas Universitarias realizadas los años 2001 y 2002, Diplomado en Pedagogía Universitaria, iniciado en agosto de 2001, Magister en Educación Superior con mención en Pedagogía Universitaria. Sin embargo, los resultados manifestados en distintas instancias de evaluación, como Evaluación del Desempeño Docente en el aula, Procesos de Autoevaluación en algunas carreras, no muestran cambios significativos respecto de un mejoramiento. Por el contrario, evidencian problemas en cuanto a la práctica evaluativa, en especial, respecto de la congruencia que debiera existir entre lo evaluado y lo planificado por el docente.

En educación, a todo nivel, muchas veces se intenta cambiar las prácticas docentes en busca de una formación de calidad, porque existe un modelo o marco curricular que plantea nuevas exigencias o porque las tendencias globales de la sociedad lo exigen. Estos cambios resultan particularmente complejos cuando se refieren al área de la evaluación; si hay dificultades para un académico sin formación pedagógica en las subáreas curricular y didáctica, éstas se acrecientan en lo concerniente a la evaluación de los aprendizajes.

Se hace necesario, entonces, determinar los niveles de congruencia en el marco del desarrollo lógico de un proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad, donde -

a pesar de lo declarado por varios autores (Santos Guerra, 1999; Fernández, 1988; Gimeno Sacristán, 1991) - es esperable idealmente encontrar una estrecha relación entre lo planificado (programa del curso), lo desarrollado (proceso didáctico) y lo evaluado (estrategias y procedimientos de evaluación).

En concreto, cabe preguntarse: ¿cuál es el grado de congruencia evidenciado en proceso de enseñanza aprendizaje entre lo planificado y lo evaluado por el docente universitario?

Objetivos

Objetivo general

Analizar la congruencia evidenciada en el proceso de enseñanza aprendizaje entre lo planificado, lo desarrollado por el docente y lo evaluado.

Objetivos específicos

- a. Identificar el tipo de aprendizaje que evaluado preferentemente por los docentes en los cursos en la Universidad.
- b. Determinar el grado de congruencia evidenciado en el proceso de enseñanza aprendizaje entre lo planificado, lo desarrollado por el docente y lo evaluado.

Fundamentación teórica

Abordar el tema de la evaluación educacional, sobre todo, el que se refiere a las aulas universitarias, es un tema complejo, porque surge una serie de factores de muy diversa índole, que obliga a reconocer una diversidad de perspectivas y enfoques metodológicos para un acercamiento a él como objeto de estudio. En efecto, para Santos Guerra (1999), plantear el tema de la evaluación nos sitúa ante una problemática compleja, ya que nos aproxima a dimensiones no meramente técnicas sino afectivas, organizativas e ideológicas. De modo similar, pero en el contexto de la educación escolar, Perrenoud (1990: 4), señala que “hablar de evaluación implica tocar un punto sensible que está muy cargado afectiva e ideológicamente, porque a través de la evaluación se concretan las desigualdades y, por tanto, las contradicciones entre la utopía pedagógica de una escuela para todos y la realidad de las diferencias”.

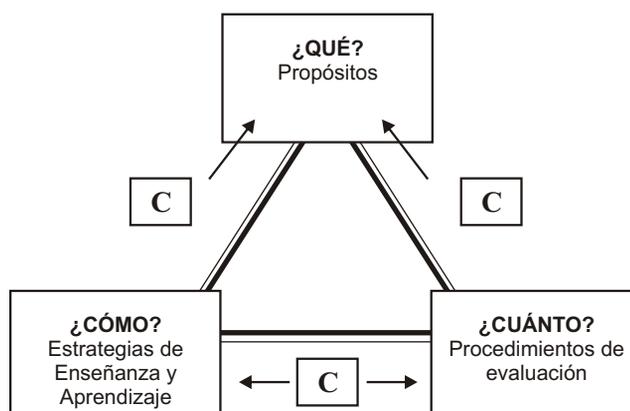
Sin perjuicio de lo anterior, el no hacerse cargo de las problemáticas que encierra el tema de la evaluación en los procesos docentes universitarios, sería una irresponsabilidad por parte de quienes desarrollan líneas de investigación al respecto. Es más, concebir la evaluación sin la posibilidad de ser objeto de investigación y de evaluación (metaevaluación) es caer en una inconsecuencia académica. Por ésto, uno de los principios que encierra el estudio que se proyecta es el planteado por Scriven (1991:21) “es imposible mejorar sin evaluar”.

Evaluación y congruencia

Ahumada (2001:50) define la congruencia como “la interrelación que debiera existir entre las diferentes etapas o estadios por los que pasa cualquier proceso de enseñanza- aprendizaje (planificación, desarrollo, evaluación), con los diferentes tipos de contenidos”.

Esta propuesta es posible de representar, considerando la actividad que debe realizar un docente, interpretada ésta como un triángulo, en el cual en un vértice está el “qué”, simbolizando la determinación y selección de determinados conocimientos, los que a su vez estarían expresando los propósitos implícitos que conlleva cada uno de los tipos de aprendizajes a enseñar; en el otro vértice se puede visualizar el “cómo”, entendido como el manejo o dominio de determinadas estrategias didácticas o de enseñanza acordes con los propósitos anteriormente señalados, incorporando a su vez las estrategias de aprendizaje que el alumno utiliza, con el fin de asumir su responsabilidad como copartícipe del proceso dialógico del aprender; finalmente, en el tercer vértice está el “cuánto”, es decir, la demostración de evidencias y vivencias de aprendizaje obtenidas mediante la aplicación de una diversidad de procedimientos evaluativos que podrían ser considerados como resultantes del proceso de enseñanza - aprendizaje. La letra “C” puesta entre los tres vértices representa la congruencia que debiera existir entre estas tres importantes funciones didácticas.

Figura N° 1
Relación entre propósitos, medios y evaluación³



Por su parte, Ávalos (2003) plantea que, la evaluación de los aprendizajes debe hacerse cargo de las innovaciones curriculares y didácticas y no puede limitarse a las tradicionales pruebas escritas de lápiz y papel. En los últimos años han surgido muchos procedimientos alternativos que han resultado exitosos para establecer una coherencia con el currículum y la instrucción. Cobra entonces importancia el siguiente principio: La evaluación de los aprendizajes debe hacerse en función estricta de los objetivos educacionales o propósitos de la enseñanza (currículum) y al contenido y forma de la enseñanza (instrucción).

Ahumada (2001) plantea que, una propuesta evaluativa válida es aquella que es inherente a cada aprendizaje; en este sentido, no es posible entender “un aprendizaje sin evaluación y una evaluación sin aprendizaje”. A partir de las palabras del autor se observa quizás, la primera disonancia en el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollado en las aulas universitarias.

Este tipo de disonancias e incongruencias se observa habitualmente en los procesos docentes y han sido identificadas por varios autores; entre ellos, Cristina Rodríguez (1998:4), quien señala que en un enfoque tradicional “ la evaluación está separada del currículum y de la enseñanza: esto es, hay tiempos, lugares y métodos especiales para ella”. Mientras lo que se espera en una evaluación bajo un enfoque actual

³ Original de Ahumada (2005).

es que: “Los límites entre currículo y evaluación se confunden; la evaluación ocurre en y a través del currículo y en la práctica diaria.”

En sentido similar, Santos Guerra (1999) destaca una serie de paradojas de la evaluación en la Universidad española, las cuales son lógicamente extrapolables a la realidad chilena. Es más, se encuentran entre ellas algunas paradojas que guardan una estrecha relación con el tema de la congruencia evaluativa. A continuación las presentamos, en tanto identifican aristas del tema abordado como objeto de estudio.

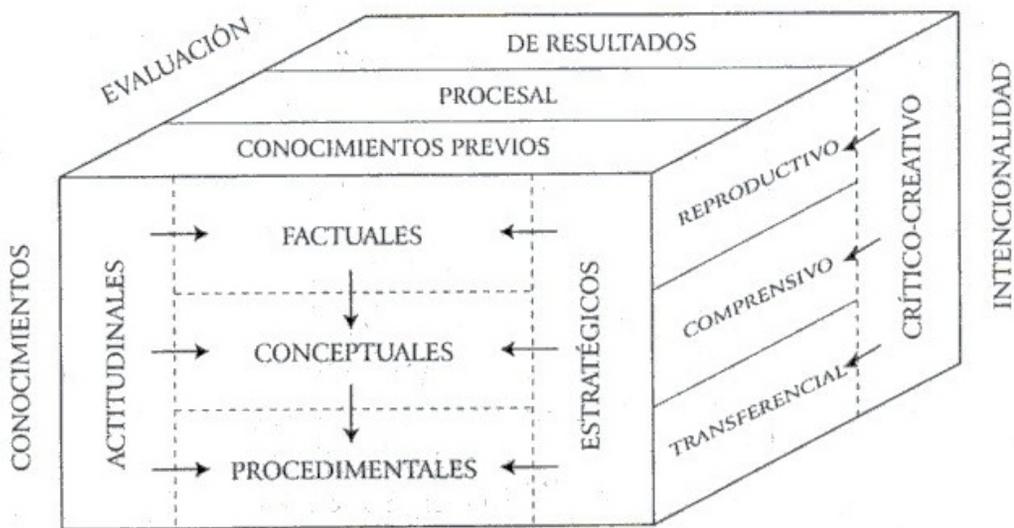
- a) Aunque la teoría del aprendizaje centra su importancia en los procesos, la práctica de la evaluación focaliza su interés en los resultados.
- b) La evaluación condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Resulta paradójico que la evaluación potencie las funciones intelectuales menos ricas.
- c) A pesar de que uno de los objetivos de la enseñanza universitaria es despertar y desarrollar el espíritu crítico, muchas evaluaciones consisten en la repetición de las ideas aprendidas del profesor o de autores recomendados.
- d) Aunque las instituciones de formación de docentes hacen hincapié, teóricamente, en la importancia de la evaluación cualitativa, las prácticas siguen instaladas en los modelos cuantitativos.
- e) Aunque se insiste en la importancia del trabajo en grupo y del aprendizaje cooperativo, los procesos de evaluación son individuales.

Frente a las inconsistencias recién planteadas, puede surgir la pregunta respecto a qué modelo de congruencia es al que tendría que responder la docencia y, en particular, la evaluación en la universidad. Al respecto, Ahumada (2005), circunscribiéndose a un enfoque constructivista del aprendizaje, plantea un modelo que precisamente favorezca la congruencia evaluativa en los procesos docentes.

La postura de este autor tiene como punto de partida la “tipología de contenidos”, para lo cual se basa en Coll y otros (1999), quien asume el término “contenidos” como: “El conjunto de saberes culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización” (Coll, citado por Ahumada, 2001:41). Dichos saberes, según Ahumada (2005), se han tipificado en cuatro grupos de conocimientos: declarativos, procedimentales, estratégicos y actitudinales. Esta nueva forma de visualizar los contenidos es favorable para trabajar enfoques globalizadores y constructivos del aprendizaje que incentiven la concurrencia de diversas disciplinas en

función de las reconocidas temáticas transversales. Basándose en esta tipología de los conocimientos y con el fin de relacionar los diferentes tipos de contenidos que hay que enseñar (o aprender) con los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, el autor plantea el “modelo de congruencia” (Figura N° 2).

Figura N° 2
Modelo de Congruencia entre Conocimientos, Intencionalidad y Evaluación⁴



Bajo el modelo, el término *congruencia* se refiere a la interrelación que debe existir entre los diversos estadios por los que pasa cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje (diseño, desarrollo y evaluación) y los diferentes tipos de contenidos.

El autor, en el modelo incorpora los cinco tipos de contenidos y acepta que llevan implícita una determinada intencionalidad en términos de aprendizaje; “así, cuando nos referimos a contenidos factuales estamos demostrando claramente una intencionalidad memorística, es decir, esperamos que el alumno haga suyo, por repetición, dicho contenido. Cuando se trata de un contenido de carácter conceptual, existe una intencionalidad comprensiva, ya que lo que interesa es el dominio de una determinada conceptualización.

⁴ Original de Ahumada (2005).

Finalmente, en el caso de los contenidos procedimentales, la intencionalidad implícita es la posibilidad de transferir los procesos aprendidos a situaciones similares (Ahumada, 2001).

Siguiendo con el modelo, los contenidos de carácter estratégico y actitudinal tienen como función primordial “nutrir” a los contenidos factuales, conceptuales y procedimentales de estrategias de aprendizaje y de compromisos con el cumplimiento de normas y la asunción de valores. Por otro lado, se reconoce “lo crítico y lo creativo” no como intencionalidad de algunos tipos de contenido, sino como formas metodológicas de trabajo; supone que, de una diversidad de actividades de análisis y de síntesis, los alumnos irán construyendo significativamente su propio conocimiento.

Respecto a la evaluación, el modelo la propone como un sistema que pone en evidencia permanente el modo en que los estudiantes se apropian de los contenidos y, por tanto, se preocupa por determinar sus conocimientos previos, sus avances y resultados en términos de aprendizajes significativos.

Un aspecto destacable del modelo es que procura incluir, además de los contenidos declarativos y procedimentales, los estratégicos y los actitudinales, los cuales están presentes en los anteriores porque los valores, las normas y las actitudes, así como los procesos cognitivos estratégicos que el alumno pone en juego, se desarrollan en forma permanente durante cualquier proceso de aprendizaje, independientemente del tipo de contenidos que se esté construyendo.

El citado autor hace hincapié en que esta separación de los diversos tipos de contenidos obedece sólo a una razón didáctica u operativa, pues en la realidad los contenidos se dan todos al mismo tiempo durante el desarrollo de una unidad de aprendizaje. Por esta razón, el modelo (Figura N° 2) presenta los contenidos con líneas punteadas, lo que significa que, en cualquier momento, el profesor y el alumno pasan de un contenido factual a uno conceptual o procedimental o viceversa. Es el momento de la integralidad didáctica.

Métodos y procedimientos

El estudio constituye una investigación descriptiva, desarrollado a través de una metodología cualicuantitativa.

Como técnica de recopilación de información, se utilizó el análisis documental sobre la base del programa de cada curso y de uno de los instrumentos utilizados para evaluar las unidades de aprendizaje de ese programa. Para ello se usó una matriz de análisis de congruencia, elaborada especialmente para tal efecto.

La población correspondió a los docentes de tres facultades de la Universidad, a saber: Derecho, Medicina, Educación. El tipo de muestra fue no probabilística e intencionada, pues la selección de los sujetos obedeció a los siguientes criterios específicos:

- Ser académico de planta de la Universidad.
- Poseer más de dos años de antigüedad en la Institución.
- Poseer perfeccionamiento pedagógico certificado.

Análisis de la información

La congruencia evaluativa, objeto del análisis, en términos operacionales correspondió a:

Validez de contenido

Representatividad del proceso de enseñanza-aprendizaje

Cobertura de los componentes del aprendizaje

Dicho análisis consistió en verificar si la evaluación (instrumentos evaluativos) era congruente con lo planificado, lo declarado en el programa correspondiente a la unidad(es) a evaluar. Se intentó ver si el instrumento utilizado reconoce la capacidad que se declara en el objetivo y -no sólo- el contenido.

El análisis fue realizado originalmente por el propio docente. Para ello, recibió una instrucción respecto de cómo hacerlo. Finalmente, del análisis efectuado por cada docente, se procedió a reunir toda la información y hacer el análisis final general.

Como guía básica para el desarrollo del análisis se siguió el procedimiento implícito en la siguiente Pauta de Análisis de Congruencia con su respectiva matriz. Esta última incluyó las dimensiones: objetivos, capacidades, contenidos e ítems o rasgos.

PAUTA DE ANÁLISIS DE CONGRUENCIA

El siguiente trabajo persigue realizar un análisis de congruencia evaluativa de los instrumentos evaluativos utilizados por el docente.

Para desarrollar dicho análisis se debería seguir el siguiente procedimiento:

- 1. Seleccionar un programa de asignatura o de subsector de aprendizaje, que corresponda a la docencia que dicta usted como docente.*
- 2. Identificar una(s) unidad(es) con sus respectivos objetivos a ser evaluadas.*
- 3. Tomar el instrumento utilizado o a utilizar para evaluar dichos objetivos y analizarlo considerando los siguientes aspectos:*
 - a) ¿Qué componente del aprendizaje se intenta preferentemente evaluar?*
 - b) ¿Qué tipo de instrumento se está utilizando?*
 - c) ¿Qué capacidades y contenidos están intentando ser evaluados?*
 - d) Indicar con el instrumento si las capacidades y contenidos están siendo realmente evaluados en el instrumento.*
- 4. Finalmente, concluya si el instrumento analizado es congruente con lo planificado. Fundamente su análisis*

Resultados

Luego de los análisis particulares de los instrumentos evaluativos de cada uno de los cursos se obtuvo los resultados resumidos en la tabla N° 1, que se muestra a continuación.

Tabla N° 1
Distribución de los Resultados de Análisis de Congruencia por cada Curso ⁵

| FACULTADES | CURSOS | TIPO DE APRENDIZAJE | CONGRUENCIA |
|------------|--|---------------------------|-------------|
| Derecho | Historia del Derecho | Conceptual | NO |
| Derecho | Teoría del Derecho (s 1) | Conceptual | NO |
| Derecho | Teoría del Derecho (s 2) | Conceptual | NO |
| Derecho | Seguridad Social | Conceptual | NO |
| Medicina | Integración IV | Conceptual Actitudinal | SI |
| Medicina | Nutrición | Conceptual | NO |
| Medicina | Especialidades (Traumatología) | Procedimental | NO |
| Medicina | Enfermería del adulto y del adulto mayor | Conceptual | NO |
| Educación | Inglés II | Conceptual | NO |
| Educación | Psicología del Desarrollo | Conceptual | SI |
| Educación | Trastornos del Aprendizaje | Conceptual | SI |
| Educación | Evaluación Educacional | Conceptual | NO |

⁵ Las filas grises representan los únicos cursos cuyo análisis reflejó que el instrumento poseía congruencia respecto del programa.

Conclusiones

Los resultados de la investigación permiten afirmar que:

- a) El tipo de aprendizaje que se evalúa preferentemente en los instrumentos analizados corresponde al conceptual con un 83 %.
- b) La mayoría - un 75 % - de los instrumentos analizados por los propios docentes no posee congruencia evaluativa.
- c) Esta incongruencia observada se da fundamentalmente en el plano de las capacidades y destrezas que deberían ser evaluadas. Por tanto, hay una evaluación parcial o incompleta de los aprendizajes que se intentaban lograr de acuerdo a lo planificado.
- d) La evaluación presentaba “validez de contenido”, es decir decir, en el plano de los contenidos a evaluar por aprendizaje se encontraba congruencia, situación que forma parte de la tradición en las prácticas evaluativas de los docentes universitarios: se evalúa la “materia”⁶.
- e) Los problemas de incongruencia observados derivan fundamentalmente:
 - Del desconocimiento por parte de los docentes de los procedimientos de construcción y validación de instrumentos de evaluación de aprendizajes.
 - De una práctica docente y evaluativa desconectada de lo planificado a través del programa de cada curso.

BIBLIOGRAFÍA

- AHUMADA, P. (2001). *La Evaluación en una Concepción de Aprendizaje Significativo*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso,
- AHUMADA., P. (2005). *Hacia una Evaluación Auténtica del Aprendizaje*. México: Paidós Educador.
- AVALOS, C. (2003). “Instrumentos de Evaluación de Aprendizajes en el Aula”, en: *III Seminario Iberoamericano de Innovación y Calidad en el Sistema Universitario*, Universidad de Concepción.

⁶El concepto “materia”, propio del área de la Física, es utilizado en la docencia universitaria como “lo que hay que pasar”, quedando en un segundo plano olvidado el aprendizaje cabal, con las capacidades y destrezas que se esperaría que un estudiantes universitario lograra desarrollar.

- COLL, C., BARBERÁ, E. y ONRUBIA, J. (1999): *La Atención a la Diversidad en la Prácticas de Evaluación*. España, Barcelona, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología Universidad de Barcelona. Fotocopiado, 26 pp.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988). *Así Enseña Nuestra Universidad*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1991). *El curriculum: Una Reflexión sobre la Práctica*. Madrid: Morata.
- PERRENOUD, P. (1990). *La Construcción del Exito y del Fracaso Escolar*. Madrid: Morata.
- QUINQUER, D. (1999). “Modelos y Enfoques sobre la Evaluación: el Modelo Comunicativo”. En Ballester, Margarita, Batalloso, Juan Miguel y otros (2000): *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó. Pp. 13-19.
- RODRÍGUEZ, C. “*La Evaluación del Aprendizaje en el Contexto de los Nuevos Planes y Programas de Estudio*”. (Material inédito)
- SCRIVEN, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Thousand Oaks, CA: Sage
- SANTOS GUERRA, M. A. (1999). 20. Paradojas de la Evaluación del Alumnado en la Universidad Española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revefop/99-v2n1.html>].

Artículo Recibido: 27 de Agosto de 2009

Artículo Aprobado: 30 de Septiembre de 2009

III SECCIÓN
TESIS DE POSTGRADO

**PERCEPCIÓN VALORATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE
PRIMER AÑO UNIVERSITARIO SOBRE LA ORIENTACIÓN
VOCACIONAL BRINDADA EN LA EDUCACIÓN MEDIA¹**
*First Year University Students' Value Perception on Vocational Guidance
received at High School*

Hilda Cifuentes Cid²

Abstract

The following article raises the value perception that students from three careers from a private university have concerning the help they received in the subject of Vocational Orientation when being in secondary school. The research is ascribed to the qualitative quantitative paradigm, which is also known as mixed design: a descriptive one, non experimental, transactional. The research was made with an intentional sample taken from the city of Temuco. The instruments and techniques used were coherent in relation to the problem and objectives of investigation: focus groups, a structured questionnaire and a natural semantic net. The results put forward that the Vocational Orientation given in secondary school doesn't have a relation with the needs and interests of students, who say that these professionals are not committed with their role of orientate.

Key words: *Value perception - Vocational Orientation - focus group - structured questionnaire - natural semantic net.*

Resumen

El presente artículo aborda la percepción valorativa que tienen los estudiantes de tres carreras de una Universidad privada de Temuco, con relación a la ayuda brindada en Orientación Vocacional en la Educación Media. El estudio se adscribe bajo el paradigma cualicuantitativo o mixto: diseño de carácter descriptivo, no experimental, transeccional.

¹ Tesis para optar al Grado de Magister en Educación Mención Orientación Educacional y Vocacional. Universidad de La Frontera, Temuco-Chile.

² Magister en Educación Mención Orientación Educacional y Vocacional. Universidad Católica de Temuco. E-mail: hccid@hotmail.com

Se trabajó con una muestra intencionada de 90 estudiantes de primer año de una Universidad privada de la comuna de Temuco. Se utilizaron instrumentos y técnicas coherentes con el problema y objetivos de la investigación: Grupos focales, Cuestionario estructurado y Red semántica natural. Los resultados indican que la Orientación Vocacional brindada en la educación secundaria, no responde a las necesidades e intereses de los estudiantes; éstos dejan de manifiesto que los profesionales de la orientación no se comprometen con su rol orientador.

Palabras clave: Percepción valorativa - orientación vocacional - grupo focal - cuestionario estructurado - red semántica natural.

Introducción

En las últimas décadas la humanidad ha vivido cambios profundos, prácticamente en todos los ámbitos de su quehacer. Las nuevas formas de relación han creado escenarios de interacción de alcance planetario. La globalización y los avances científico - tecnológico generan día a día cambios repentinos, insospechados.

Como se evidencia anteriormente, los requerimientos formativos tienen mayor exigencia y desafíos, tanto para los educandos como para los formadores, por lo tanto, la educación está llamada al desarrollo de capacidades, destrezas y además, incrementar la capacidad moral para discernir entre los valores. En este contexto, la función de la orientación en el sistema educativo es de gran importancia.

Rossetti (2003), a partir del último estudio realizado por el Ministerio de Educación en este ámbito, plantea que la orientación en Chile tuvo un desarrollo importante tanto en las unidades educativas como en el Ministerio de Educación, y que, en este momento, se ha llegado a una situación confusa y desperfilada, tanto en lo que se refiere al rol del orientador como a la inserción institucional de la orientación.

De acuerdo a estudios revisados, se puede evidenciar que las carencias presentes en los centros educativos relacionadas con Orientación Vocacional específicamente, constituyen una problemática que está impactando considerablemente las tasas de deserción que presentan las instituciones de educación superior, presentando Chile en el año 2004 una tasa 54% de deserción estudiantil. Sin duda, no es el único factor influyente, es necesario explicitar que existen múltiples razones que impactan sobre

aquello.

Las falencias que se presentan en la Orientación Vocacional impartida en la Educación Media, provoca múltiples problemáticas a los estudiantes que ingresan a la Educación Superior. Los índices de deserción son notorios en los primeros años de estudios en la Educación Superior; es necesario declarar que la literatura señala que entre los factores que inciden en la repitencia y la deserción son los siguientes: factores personales, factores institucionales, pedagógicos (deficiente Orientación Vocacional), factores socioeconómicos y laborales.

Sobre la base de lo anteriormente expuesto, se origina la necesidad de conocer la percepción valorativa que tienen los estudiantes, de primer año del Centro de Educación Superior en estudio, respecto de la Orientación Vocacional brindada en la Educación Media y además conocer si estos estudiantes sienten conformidad frente a la elección Vocacional realizada; es así como el problema formulado, es el siguiente: *¿Qué percepciones valorativas tienen los(as) estudiantes de las Carreras de Pedagogía en Educación Básica con Especialización, Derecho e Ingeniería en Acuicultura, de una Universidad privada de Temuco, respecto de la ayuda que recibieron en Orientación Vocacional en la Educación Media para elegir la Carrera en que se matricularon?*

Marco teórico

Educación y Orientación

La orientación es una actividad inseparable del proceso educativo del individuo, entendiéndolo a la educación como un proceso que ha de conducir a la persona al desarrollo de sus potencialidades y le permitirá descubrir los distintos roles a los que tiene posibilidad de acceder en la sociedad.

Por otra parte, la orientación se considera según García, Moreno y Torrego (1993) como un proceso de ayudantía inserto en la actividad educativa, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo integral del alumno, con el fin de capacitarle para un aprendizaje autónomo y una participación activa y crítica y transformadora en la sociedad.

Sin duda alguna, estos dos elementos se transforman en un complemento a la hora de formar a las personas en el saber conocer, saber hacer y saber ser, en definitiva, en conjunto educar personas íntegras, con un potencial preponderante que contribuya inicialmente al desarrollo personal y al del medio social en el que se encuentre inserto.

Es así como la orientación es un proceso integrado al currículum, con énfasis en tres principios básicos, según Rodríguez (1993):

Principio de prevención: Supone actuaciones de tipo proactivo; se trata de actuar antes de que surja el problema.

Principio de desarrollo: El principio de desarrollo implica una orientación que atienda a todos los aspectos del desarrollo humano.

Principio de intervención social: Según este principio la orientación no sólo ha de tener en cuenta el contexto en que se realiza, sino también la posibilidad de intervenir sobre el propio contexto.

La Orientación Vocacional y la teoría de Super

La concepción de Orientación Vocacional como un proceso a lo largo de la vida de las personas y que contribuye al desarrollo personal no aparece como algo puntual, sino que “se inicia en la infancia, va configurándose en la adolescencia para definirse en la adultez. No obstante, estas vocaciones tempranas pueden estar enmarcadas de motivos inconscientes que no son sino compensaciones, mecanismos de defensa ante conflictos de la primera infancia al *yo real del sujeto*” (Aguirre, 1996).

No obstante, Álvarez y et al. (1996), entienden la Orientación Vocacional como una necesidad esencialmente humana, de contenido educativo, a través de la cual se decide un proyecto de vida formativo o profesional, realizado por medio de una secuencia de elecciones que se van planteando ante la necesidad de interpretar las cuestiones fundamentales de la vida, y todo ello enmarcado en los contextos escolar, familiar y ambiental.

Es aquí donde Donald Super desarrolla los aportes teóricos de esta nueva tendencia. El enfoque socio-fenomenológico que plantea el autor se basa en tres elementos, “parte, en un principio, del planteamiento de rasgos y factores, introduce, a

continuación, el autoconcepto como determinante de la elección vocacional y asume, posteriormente, que la elección profesional es un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida del individuo” (Álvarez, 2000).

La característica más importante de esta tendencia, es la consideración de la elección vocacional como un proceso, que se prolonga en el tiempo, es decir, es un aspecto del desarrollo general de la persona a lo largo de toda su vida, que no se relaciona con un hecho puntual en las vida de las personas, sino que compromete con toda su existencia.

Según Álvarez (2000), Super en el año 1953 propone una formulación de diez proposiciones. Las primeras hacen referencia al enfoque de rasgos y factores, la cuarta, quinta y sexta interpretan la elección vocacional como proceso de desarrollo, la séptima se refiere a la orientación profesional, y las tres últimas al concepto de sí mismo como determinante de la elección vocacional.

La Orientación Vocacional es reconocida como un proceso, por tanto, los individuos tienen que dar pasos en las diferentes etapas y tareas para alcanzar una madurez vocacional. Super define la madurez vocacional en Álvarez (2000), como el grado de madurez que un individuo posee en un momento dentro del continuum evolutivo que se produce a través de las 'etapas' y 'tareas vocacionales'.

Las 'etapas' según el mismo autor, corresponden a: a) *Crecimiento* (4 a 14 años) fantasía, intereses. b) *Exploración* (15 a 24 años) tanteo, transición. c) *Establecimiento* (25 a 30 años) y *estabilización* (31 a 45 años) d) *Mantenimiento* (45 a 65) progreso, conservación, declive y, e) *Retiro*.

Las 'tareas vocacionales' o de desarrollo corresponden a cinco actividades:

a) *Cristalización* de una preferencia (14 a 18 años) b) *Especificación* clara de esa preferencia (18 a 21 años) c) *Implementación* de esa preferencia, poniendo los medios para cumplirla (21 a 24 años) d) *Estabilización* en la preferencia (25 a 35 años) e) *Consolidación* del propio status dentro de la ocupación elegida (35 años en adelante)

La educación formal, frente a lo señalado anteriormente, posee una responsabilidad particular, ya que transversalmente debe dar la posibilidad a los estudiantes de lograr un autoconocimiento de sus habilidades, aptitudes e intereses

proyectándose hacia un proyecto de vida.

Los agentes de la Orientación Vocacional en la Educación Media.

En el sistema educativo, el orientador o encargado de la orientación es un agente fundamental en la Orientación Vocacional de los estudiantes; esta responsabilidad debe ser compartida con todos los docentes que se desempeñan en el centro educativo; debe liderar estrategias que permitan brindar Orientación Vocacional durante el proceso y evitar que esta se centre en un determinado periodo de la educación formal.

Según González y Omaira (2005), el profesional que realice Orientación Vocacional, para el desarrollo vocacional o de la carrera, tiene que poseer conocimiento sobre los aspectos básicos del desarrollo de la carrera y de los procesos de conducta vocacional, capacidad para planificar, diseñar e implementar programas de desarrollo de la carrera, conocimiento de modelos para planificar estados de transición, identificar factores que influyen en la elección vocacional (familia, grupo de pares), conocimiento de los servicios de asistencia e información para el empleo.

Además de identificar a la familia como un factor influyente en la elección vocacional, este profesional tiene que implementar estrategias para integrar a la familia en este proceso, para que en conjunto brinden apoyo en la elección vocacional, ayudando al orientando a conocer y valorar la etapa en que se encuentran, crear condiciones para que se formulen las preguntas claves de su elección y entregarles criterios para reforzar su propio análisis sobre sí mismos y la oferta académica.

Los programas de Orientación Vocacional deben iniciarse desde los primeros años de escolaridad de manera integrada con la familia y la comunidad. Esta iniciación debe fomentar el desarrollo de las habilidades e intereses así como la formación de competencias que permitan al joven contrastar sus preferencias frente a sus reales opciones en el mercado laboral.

En torno al tema existen grandes desafíos, se debe determinar mediante procesos de investigación evaluativa qué debe ser enseñado en los procesos de orientación vocacional en las diferentes etapas de desarrollo de los estudiantes, mediante qué estrategias didácticas y qué y cuándo evaluar los resultados de la acción orientadora; junto a esto, instaurar una política que integre explícitamente al currículum la

orientación personal, educacional y vocacional, además un rol claro y definido del profesional de la orientación.

La importancia del profesional de la orientación en los centros educacionales es indispensable, el trabajo en conjunto con todos los estamentos favorece la labor beneficiando al estudiantado, sin embargo, según el Diagnóstico de la orientación en Chile, realizado por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) el año 2003, un 20% de los liceos no cuenta con orientador o encargado de orientación. En los que esta función existe, un 68% son orientadores que han cursado un post-título en el área y el 32% restante corresponde a encargados de orientación sin post-título en el área.

Prieto (2002), señala que las pérdidas privadas y públicas asociadas a las dificultades vocacionales son un problema que hasta la fecha no se ha cuantificado; no obstante, es presumible que esas pérdidas representen cifras relevantes para el estudiante, su familia y el Estado. Si consideramos que las dificultades vocacionales pueden extenderse en promedio durante dos años de la vida de un joven, y que durante esos dos años el estudiante universitario ocupa recursos académicos en la educación superior, gasta recursos financieros correspondientes a los aranceles de dos años de formación universitaria inconclusa y se retrasará, además, dos años por lo menos en incorporarse a la sociedad en forma productiva, entonces las dificultades vocacionales debieran ser consideradas como un problema de país, en la medida en que su incidencia en la población provoca significativas pérdidas al desarrollo humano, económico e institucional.

Objetivos generales

- Conocer la percepción que tienen los estudiantes de 1° año universitario sobre el rol de los agentes responsables de la Orientación Vocacional en los centros de Educación Media.
- Conocer la percepción que tienen los estudiantes de 1° año universitario en relación a las actividades desarrolladas en Orientación Vocacional en los centros de Educación Media.

Metodología

De acuerdo con el propósito del estudio, la metodología se adscribe al paradigma de investigación cualicuantitativo o mixto. El enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cualitativos y cuantitativos en un mismo estudio.

En lo que respecta al tipo de diseño de investigación, corresponde a uno de carácter descriptivo, no experimental, transeccional.

De acuerdo a los objetivos y el diseño metodológico, se utilizó como técnicas e instrumento de recopilación de información un Cuestionario estructurado, Grupo focal y Red semántica natural.

Análisis de resultados

En el proceso de recopilación de la información se estructuraron tópicos, considerando las técnicas utilizadas: Grupos focales, Cuestionario y Red semántica natural.

El análisis de datos cualitativos obtenidos, se realizó utilizando la técnica de análisis de contenido. Para tal efecto se empleó el *programa de análisis de datos cualitativos* Atlas. ti, versión 5.0 El análisis de datos cuantitativos se realizó a través del programa estadístico SPSS, versión 15,0. Se utilizó análisis estadístico descriptivo: tablas de contingencia.

Primer objetivo

Conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre el rol de los agentes responsables de la Orientación Vocacional en los centros de Educación Media.

Tópico: Percepciones sobre el rol de los agentes de la Orientación Vocacional

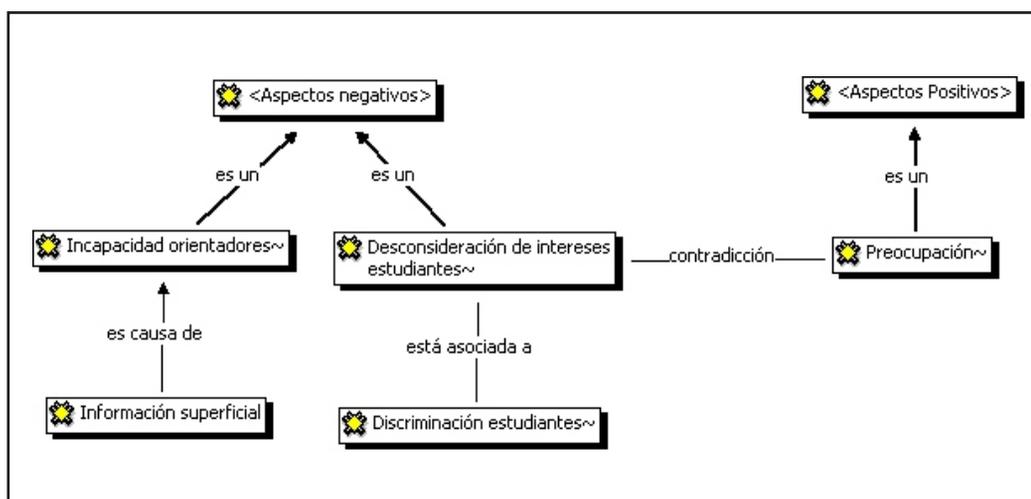
Por percepción se entienden, las impresiones, ideas, juicios u opiniones que tienen los estudiantes en relación al rol de los agentes de la Orientación Vocacional.

De las respuestas obtenidas a partir del grupo focal, surgieron las siguientes categorías:

Desempeño de los orientadores

Esta categoría comprende aspectos positivos y negativos del actuar de los orientadores vocacionales de estudiantes de Educación Media. Estos aspectos configuran características que los orientadores poseen de acuerdo las experiencias que los estudiantes tuvieron con ellos.

Figura N° 1
Desempeño de los Orientadores



Aspectos negativos

El primer elemento negativo como característica del desempeño de los orientadores dice relación con su capacidad para llevar a cabo buenas prácticas de orientación. De acuerdo a los informantes, el nivel de conocimiento que poseen los orientadores respecto de algunas carreras es percibido como una *incapacidad*, pues no responden a las necesidades de los estudiantes de manera integral, además, no dominan cuestiones técnicas como el perfil de carreras, campo laboral, entre otras cosas: “... la mayoría de nuestros profesores ya estaban por jubilar, incluso nuestra profesora jefe bordeaba los 67 años más o menos, (sonríe) ni ella mucho nos podía orientar, porque nos

decía a veces: tienen que ir a dar la prueba de bachillerato, no sabía de las nuevas pruebas, de las nuevas tendencia no sabía nada” (Grupo Focal [40:40]); asociado a lo anterior y, como consecuencia, la información recibida por los estudiantes es *superficial*: “...los cuartos tenían un horario con el orientador, era como un ramo, nos entregaban información general.” (Grupo focal 02 [28:28]), a pesar que existían instancias formales para orientar, tales como asignaturas.

Por otra parte, las *necesidades e intereses* de todos los estudiantes no son considerados por los orientadores “...nunca llevaba un propósito de orientar; nos mostraban las universidades que estaban cercas, las carreras que impartía, pero no estaban interesados en lo que nosotros queríamos...” (Grupo focal 01 [23:23]), esto provoca que muchas veces existieran *prácticas discriminatorias* por parte de los profesores “... se entregaba más atención a los alumnos estrellas y el resto de los alumnos normales, entre comillas, o los que son dejados para el final, todos juntos, el trabajo más individualizado se hace con los alumnos que les va mejor; los de excelencia académica” (Grupo focal 02 [30:30]), cuyos criterios de discriminación eran las calificaciones.

Aspectos positivos

El aspecto que los estudiantes valoran positivamente es la actitud de preocupación mostrada por algunos docentes que estaban a cargo de la orientación de los estudiantes, hasta el punto de compararlos con la figura paternal: “...fueron personas realmente idóneas, porque los profesores pasaban a ser como nuestros papás, cómo teníamos que ser a futuro en nuestros trabajos.” (Grupo focal 03 [30:30]). Este aspecto se contradice con la despreocupación demostrada por algunos docentes respecto de la subcategoría anterior (ver figura 1). Esto significa, que los estudiantes valoran mucho más actitudes de preocupación que información meramente descriptiva de parte de los orientadores.

A continuación, se presenta el análisis de los datos cuantitativos relacionados con el primer objetivo, provenientes del cuestionario.

Tabla N° 1

**Los Docentes que Impartieron Orientación Vocacional en la Educación Media
Consideraron mis Intereses y Necesidades**

| | | No recibió OV | Muy en desacuer- do | En desacuer- do | Media- namente de acuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo | Total | |
|---------|------------------------------|---------------------|---------------------------|-----------------------|------------------------------------|---------------|-------------------|-------|--------|
| Carrera | Derecho | Recuento | 3 | 1 | 3 | 6 | 12 | 5 | 30 |
| | | % de carrera | 10,0% | 3,3% | 10,0% | 20,0% | 40,0% | 16,7% | 100,0% |
| | Pedagogía Básica | Recuento | 1 | 1 | 4 | 11 | 10 | 3 | 30 |
| | | % de carrera | 3,3% | 3,3% | 13,3% | 36,7% | 33,3% | 10,0% | 100,0% |
| | Ingeniería en Acuicultura | Recuento | 4 | 3 | 4 | 8 | 5 | 6 | 30 |
| | | % de carrera | 13,3% | 10,0% | 13,3% | 26,7% | 16,7% | 20,0% | 100,0% |
| Total | | Recuento | 8 | 5 | 11 | 25 | 27 | 14 | 90 |
| | | % de carrera | 8,9% | 5,6% | 12,2% | 27,8% | 30,0% | 15,6% | 100,0% |

A través de la tabla N° 1, se muestra que el 30% del total de encuestados se manifiesta *de acuerdo* con que los docentes impartieron un la Orientación Vocacional considerando sus intereses y necesidades. Un 15,6% se encuentra *muy de acuerdo* y un 5,6 % *muy en desacuerdo*.

Tabla N° 2
Los Docentes de Educación Media Desarrollaron una Orientación Vocacional Adecuada.

| | | | No recibió OV | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Medianamente de acuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo | Total |
|---------|---------------------------|--------------|---------------|-------------------|---------------|-------------------------|------------|----------------|--------|
| Carrera | Derecho | Recuento | 3 | 2 | 5 | 10 | 10 | 0 | 30 |
| | | % de carrera | 10,0% | 6,7% | 16,7% | 33,3% | 33,3% | ,0% | 100,0% |
| | Pedagogía Básica | Recuento | 1 | 3 | 7 | 11 | 6 | 2 | 30 |
| | | % de carrera | 3,3% | 10,0% | 23,3% | 36,7% | 20,0% | 6,7% | 100,0% |
| | Ingeniería en Acuicultura | Recuento | 4 | 1 | 4 | 10 | 8 | 3 | 30 |
| | | % de carrera | 13,3% | 3,3% | 13,3% | 33,3% | 26,7% | 10,0% | 100,0% |
| Total | | Recuento | 8 | 6 | 16 | 31 | 24 | 5 | 90 |
| | | % de carrera | 8,9% | 6,7% | 17,8% | 34,4% | 26,7% | 5,6% | 100,0% |

La tabla N° 2 muestra que, del total de encuestados, un 34,4 % se manifiesta *medianamente de acuerdo en* que los docentes de la Educación Media desarrollaron una orientación vocacional adecuada; un 5,6 % se manifiesta *muy de acuerdo* y un 6,7 % *muy en desacuerdo*.

Segundo objetivo

Conocer la percepción que tienen los estudiantes en relación a las actividades desarrolladas en Orientación Vocacional en los centros de Educación Media.

Tópico: Percepciones sobre las actividades desarrolladas en Orientación Vocacional

Por percepción se entienden las impresiones, ideas, juicios u opiniones que

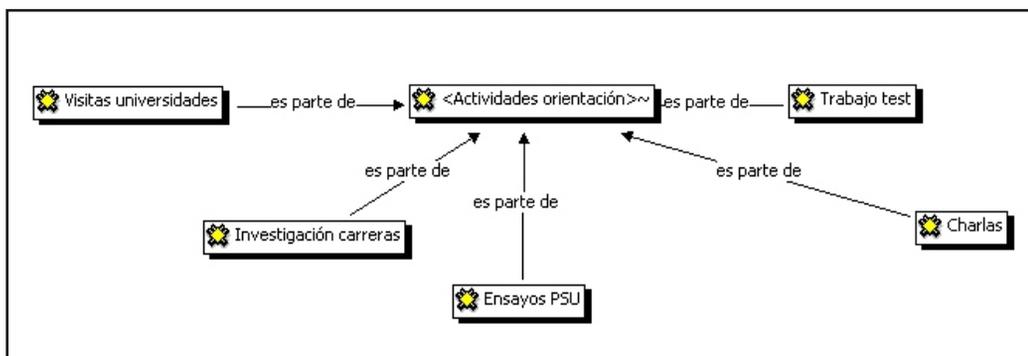
tienen los estudiantes con respecto a las actividades desarrolladas en la Orientación Vocacional.

De las respuestas obtenidas a partir del grupo focal surgió la siguiente categoría:

Actividades de orientación

Esta categoría comprende las diferentes actividades brindadas en Educación Media asociadas a la Orientación Vocacional.

Figura N° 2
Actividades de Orientación



Consiste en las acciones que emprenden los establecimientos educacionales para orientar vocacionalmente a los estudiantes respecto de la oferta académica existente. De tal manera, las actividades más frecuentes son: visitas a universidades, charlas, ensayos PSU, investigación respecto de carreras y aplicación de test vocacionales.

Una de las actividades más recurrentes son las charlas entregadas principalmente por universidades e institutos y también por los orientadores de los establecimientos de educación secundaria. Esta actividad es muy rechazada por los informantes, ya que no existe mayor interacción con la persona que está entregando la información: “... *por ejemplo, nos decían, el lunes van dar una charla las Universidades y uno se latea porque llevan power y comienzan a leer, en el gimnasio todos juntos, mejor pasen el power y uno lo lee en la casa, hay que adaptarse a los alumnos.*” (Grupo focal 03 [36:36]), esto genera aburrimiento en los estudiantes lo que provoca falta de participación.

En tanto, las *visitas a universidades* son consideradas por los informantes

actividades más significativas: “... *igual me ayudó ir a la universidad y conocer la carrera, porque a parte de los test y todo eso, uno no pescaba mucho, era un detalle, no era realmente lo que uno elegía o lo que hacía*”. (Grupo focal 02 [76:76]) en comparación a la *aplicación de test*, ya que los resultados de éstos, generalmente, no representan las preferencias de los estudiantes: “...*en cuarto te cambia todo el panorama. A mí por lo menos, los test vocacionales no me sirvieron*”. (Grupo focal 02 [82:82]). Por otra parte, los informantes señalan que una actividad interesante realizada en los liceos está asociada al trabajo de *investigación* que se les pide emprender para conocer determinadas carreras: “... *en primero medio me hicieron buscar la carrera que más me gustaba, tuve que buscar información sobre la carrera que más me gustaba, que fuéramos a la universidad, no tenía problemas*” (Grupo focal 02 [34:34]). Es interesante notar que se hace presente la consideración de intereses de los estudiantes en el diseño de esta actividad, esto se aprecia como un elemento positivo de considerar en la orientación vocacional.

Finalmente, los *ensayos de PSU* son una constante en las actividades dirigidas a “orientar” o insertar al estudiante en el mundo de la educación superior, no obstante las finalidades de ensayar este tipo de pruebas, según los informantes, responden a intereses institucionales y no consideran las necesidades del estudiante: “...*es en lo que más se concentran..., estudien para la PSU, tenemos que salir, tenemos que subir el puntaje, fue como todo lo que nos decían en cuarto*”. (Grupo focal 02 [56:56]).

Enseguida, se presenta el análisis de los datos cuantitativos relacionados con el segundo objetivo provenientes del cuestionario.

Tabla N° 3
Las Actividades Relacionadas con Orientación Vocacional, Ayudaron a
Descubrir mis Habilidades, Aptitudes e Intereses

| | | | No recibió OV | Muy en desa- cuerdo | En desa- cuerdo | Media- namente de acuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo | Total |
|---------|------------------------------|-----------------|---------------------|---------------------------|-----------------------|------------------------------------|---------------|-------------------|--------|
| Carrera | Derecho | Recuento | 3 | 5 | 4 | 10 | 6 | 2 | 30 |
| | | % de carrera | 10,0% | 16,7% | 13,3% | 33,3% | 20,0% | 6,7% | 100,0% |
| | Pedagogía Básica | Recuento | 1 | 3 | 8 | 10 | 5 | 3 | 30 |
| | | % de carrera | 3,3% | 10,0% | 26,7% | 33,3% | 16,7% | 10,0% | 100,0% |
| | Ingeniería en Acuicultura | Recuento | 4 | 1 | 7 | 5 | 7 | 6 | 30 |
| | | % de carrera | 13,3% | 3,3% | 23,3% | 16,7% | 23,3% | 20,0% | 100,0% |
| Total | | Recuento | 8 | 9 | 19 | 25 | 18 | 11 | 90 |
| | | % de carrera | 8,9% | 10,0% | 21,1% | 27,8% | 20,0% | 12,2% | 100,0% |

La tabla N° 3 muestra que un 27,8% del total de encuestados se manifiesta *medianamente de acuerdo* que las actividades de Orientación Vocacional ayudaron a descubrir sus habilidades, aptitudes e intereses; un 10 % se manifiesta *muy de acuerdo* y un 12,2% *muy en desacuerdo*.

Tabla N° 4
La Orientación Vocacional Impartida en la Educación Media Contaba con
Actividades Organizadas

| | | | No recibió OV | Muy en desa- cuerdo | En desa- cuerdo | Media- namente de acuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo | Total |
|---------|------------------------------|-----------------|---------------------|---------------------------|-----------------------|------------------------------------|---------------|-------------------|--------|
| Carrera | Derecho | Recuento | 3 | 5 | 4 | 5 | 7 | 6 | 30 |
| | | % de carrera | 10,0% | 16,7% | 13,3% | 16,7% | 23,3% | 20,0% | 100,0% |
| | Pedagogía Básica | Recuento | 1 | 4 | 7 | 9 | 7 | 2 | 30 |
| | | % de carrera | 3,3% | 13,3% | 23,3% | 30,0% | 23,3% | 6,7% | 100,0% |
| | Ingeniería en Acuicultura | Recuento | 4 | 0 | 4 | 8 | 7 | 7 | 30 |
| | | % de carrera | 13,3% | ,0% | 13,3% | 26,7% | 23,3% | 23,3% | 100,0% |
| Total | | Recuento | 8 | 9 | 15 | 22 | 21 | 15 | 90 |
| | | % de carrera | 8,9% | 10,0% | 16,7% | 24,4% | 23,3% | 16,7% | 100,0% |

En la tabla N° 4 se observa que, del total de los encuestados, un 24,4% se encuentra *medianamente de acuerdo* en que la Orientación Vocacional contaba con actividades organizadas; un 16,7 % se encuentra *muy de acuerdo* y un 10% *muy en desacuerdo*.

Tabla N° 5
Las Actividades de Orientación Vocacional, Abordadas en Educación Media,
Fueron un Aporte en mi Elección Vocacional

| | | No recibió OV | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Medianamente de acuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo | Total | |
|---------|---------------------------|---------------|-------------------|---------------|-------------------------|------------|----------------|-------|--------|
| Carrera | Derecho | Recuento | 3 | 3 | 5 | 11 | 5 | 3 | 30 |
| | | % de carrera | 10,0% | 10,0% | 16,7% | 36,7% | 16,7% | 10,0% | 100,0% |
| | Pedagogía Básica | Recuento | 1 | 4 | 8 | 10 | 6 | 1 | 30 |
| | | % de carrera | 3,3% | 13,3% | 26,7% | 33,3% | 20,0% | 3,3% | 100,0% |
| | Ingeniería en Acuicultura | Recuento | 4 | 3 | 3 | 12 | 3 | 5 | 30 |
| | | % de carrera | 13,3% | 10,0% | 10,0% | 40,0% | 10,0% | 16,7% | 100,0% |
| Total | | Recuento | 8 | 10 | 16 | 33 | 14 | 9 | 90 |
| | | % de carrera | 8,9% | 11,1% | 17,8% | 36,7% | 15,6% | 10,0% | 100,0% |

En la tabla N° 5 se muestra que, un 36,7% del total de los encuestados, se encuentra *medianamente de acuerdo* en que las actividades de Orientación Vocacional abordadas en la Educación Media fueron un aporte en su elección vocacional, en contraste con un 11,1% que se *manifiesta muy de acuerdo* y 10% *muy en desacuerdo*.

Red semántica natural

La red semántica natural se elaboró considerando el concepto de “*Orientación Vocacional*”. Respecto a lo anterior, la carrera de Pedagogía Básica presentó un mayor número de definidoras que las otras carreras y a su vez, la carrera de Derecho e Ingeniería en Acuicultura comparten el mismo número de definidoras.

Los estudiantes definen la Orientación Vocacional, considerando los conceptos mayormente compartidos, como un proceso de *ayuda, guía, sueños e intereses*.

Discusión e interpretación de los resultados

El objetivo de esta investigación ha sido conocer las percepciones valorativas que tiene el estudiantado de 1er año de una Universidad privada de Temuco, respecto del proceso de ayuda recibido en Orientación Vocacional cuando cursaban la Educación Media.

En cuanto al primer objetivo: conocer la percepción que poseen los estudiantes sobre el rol de los agentes responsables de la Orientación Vocacional en la Educación Media, es necesario enfatizar que, en las instituciones educativas, todos los educadores tienen la responsabilidad de aportar en esta labor, es decir, los directivos, docentes, psicólogos, psicopedagogos, orientadores.

La Orientación Vocacional juega un rol decisivo en la vida de las personas y, desde aquí, los agentes involucrados en este proceso deben ser personas competentes para lograr ser aporte reales en su función orientadora. Villalobos (2007) señala que se debe entender la Orientación Vocacional como un proceso educacional que tiene como objetivo despertar intereses vocacionales, ajustar dichos intereses a la competencia laboral del sujeto y a las necesidades del mercado de trabajo. La tarea principal de la Orientación Vocacional es lograr que la identificación o descubrimiento de un interés vocacional permita al sujeto alcanzar su posterior meta laboral, con la selección de estudios superiores que garantizan dicha elección.

Lo antes mencionado, hace alusión a que los orientadores tienen que lograr despertar intereses vocacionales en los orientados, considerando las competencias laborales de éstos y, además, las necesidades del mercado del trabajo, es decir, el profesional de la orientación, en primer lugar, debe poseer un conocimiento previo en función de las aptitudes, habilidades e intereses de los orientados y, por otra parte, es un requisito de su profesión mantenerse informado sobre las demandas del medio laboral actual.

Los estudiantes señalan que, los agentes responsables de la Orientación Vocacional en los centros educativos de nivel secundario no dominan cuestiones técnicas, como el perfil de las carreras, campo laboral, entre otras. Asociado a lo anterior y, como

consecuencia, destacan que la información entregada por éstos es superficial; sin embargo, dejan en evidencia que existen instancias formales tales “como un ramo” que lo hace con mayor profundidad. Esto deja en evidencia que los profesionales de la orientación no consideran los intereses y necesidades de los estudiantes, lo que es respaldado por un 15,6% de los encuestados, quienes aluden a que los docentes que impartieron Orientación Vocacional en la Educación Media no consideraron sus intereses y necesidades.

Por otra parte, de acuerdo a los lineamientos de la reforma educativa, se pretende entregar una educación basada en la calidad y equidad con la finalidad formar personas integrales. Como señala García-Huidobro (1999), el desafío de la educación actual es poner a disposición de todos, aquellas competencias culturales que antes se reservaban a una elite. En esta nueva forma de ser sociedad, de vivir y producir, lo que antes necesitaba saber un grupo muy menor de personas, hoy día tiene que estar en manos de todos.

Sin embargo, un 8,9% del total, deja de manifiesto la inexistencia de prácticas de Orientación Vocacional en el centro educativo donde cursaron la Educación Media. Por otra parte, los encuestados que recibieron Orientación Vocacional expresan que existen prácticas discriminatorias respecto a las oportunidades de Orientación Vocacional existente en los centros educativos de los que provienen, manifestando que brindan mayores oportunidades a los estudiantes que presentan un mejor rendimiento académico.

Es importante rescatar la importancia que tiene la familia en este proceso y las oportunidades que demanda la educación formal para realizar un trabajo conjunto; los encuestados valoran positivamente la actitud de preocupación brindada por algunos orientadores, a los cuales comparan con la figura paterna en este proceso; esto indica que los encuestados valoran las actitudes de preocupación por sobre la información meramente descriptiva entregada por los agentes de la Orientación Vocacional.

Retomando lo antes mencionado, un porcentaje mínimo de los encuestados, representado por 5,6% evalúa adecuadamente la Orientación Vocacional que impartieron los agentes orientadores en la Educación Media. Esto deja de manifiesto que los orientados poseen necesidades que no son cubiertas por las prácticas orientadoras impartidas en la educación secundaria.

Sobre la base del segundo objetivo, conocer la percepción de los estudiantes en relación a las actividades desarrolladas en Orientación Vocacional en la Educación Media, cabe destacar que existen variadas actividades incorporadas en este proceso, según lo señalado por los encuestados, pero también es variado el impacto que ésta logra en el estudiantado.

La orientación debe considerar el contexto en que se encuentran los orientados, es decir, los orientados poseen diferentes necesidades e intereses, por tanto, las actividades estratégicamente deben estar dirigidas a responder a esos requerimientos. Los informantes dejaron en evidencia que las actividades más recurrentes desarrolladas en función de la Orientación Vocacional fueron las visitas a centros de educación superior, charlas, tests, ensayos PSU e investigación respecto de carreras de interés. Sin embargo, señalan que algunas de estas actividades no tenían un propósito bien definido por lo que no resultaban efectivas; manifiestan que las charlas eran rechazadas por los estudiantes por la inexistencia de interacción con los exponentes, enuncian que éstas se desarrollaban en forma masiva y se remitían a entregar información en general sobre las carreras de educación superior; aluden a la falta de participación activa en este tipo de actividades, lo que repercute en la falta de interés de los orientados. En base a lo anterior, se evidencia que estas actividades no fueron organizadas considerando las necesidades de los estudiantes. Sobre esto, un 16,7% de encuestados señala que las actividades impartidas con la función de orientar vocacionalmente fueron bien organizadas.

Por otra parte, los estudiantes manifiestan que los tests no representaban las preferencias de los estudiantes; esto indica que los instrumentos seleccionados no responden a la realidad de los orientados y se alejan del propósito de descubrir las aptitudes, habilidades e intereses de los orientados. De hecho, del total de encuestados un 12,2% señala que la orientación vocacional impartida en la Educación Media ayudó a descubrir las aptitudes, habilidades e intereses.

Super, en Álvarez (2000) señala que, los individuos en esta etapa (14 a 18 años) tienen que desarrollar 'tarea vocacional' o de desarrollo, denominada "cristalización de una preferencia", por lo tanto, las actividades tienen que dar las oportunidades para que los orientados descubran si poseen aptitudes, habilidades relacionadas con sus intereses vocacionales.

Otras de las actividades las actividades que no son valoradas positivamente por los estudiantes corresponden a los ensayos PSU; los encuestados señalan que estas actividades tenían la finalidad de responder a intereses institucionales, por sobre los del estudiantado; los docentes manifestaban a los estudiantes que tenían la responsabilidad de subir los puntajes de la prueba para ubicar en un rango distinguido al centro educativo.

Las actividades evaluadas positivamente por los estudiantes fueron las investigaciones individuales que realizaron sobre la carrera de mayor preferencia, y las visitas a las universidades, dado que tenían la oportunidad de profundizar en información respecto a sus preferencias vocacionales; queda de manifiesto que estas actividades consideran plenamente los intereses y necesidades de los estudiantes causante de la valoración positiva por parte de los orientados.

Es reconocido que la orientación en los sistemas educativos presenta debilidades; un 10% de los encuestados señala estar muy de acuerdo que las actividades de orientación brindadas en Enseñanza Media fueron un aporte en su elección vocacional, por lo mismo, el programa Chile Califica se ha planteado como objetivo establecer las condiciones para el mejoramiento de los Servicios de Orientación en Establecimientos de Enseñanza Media y de Educación Adultos, a través de la vinculación con el mundo productivo regional y el acceso efectivo a información pertinente, para que los estudiantes y sus familias tomen decisiones adecuadas respecto de su futuro educativo y/o laboral (Canales, 2003). Sin embargo, este tipo de intervención no aporta una solución global; es necesario reconsiderar cuestiones relacionadas con legislación sobre políticas claras en función del tema.

Conclusiones

A partir de los resultados del estudio desarrollado y, en función de los objetivos específicos, se pueden plantear las siguientes conclusiones.

Con respecto al primer objetivo, relacionado con el conocimiento de las percepciones que poseen los estudiantes sobre el rol de los agentes responsables de la Orientación Vocacional en los Centros de Educación Media, se percibe que los agentes orientadores no se involucran mayormente con el proceso de la Orientación Vocacional de los estudiantes de la Educación Media, no dominan información de interés; como

consecuencia, imparten información superficial que no responde a las necesidades e intereses de los orientados.

Referente al objetivo anterior, se puede señalar que en los Centros de Educación Media se fomentan las prácticas de discriminación respecto a las oportunidades de Orientación Vocacional entre los estudiantes, dando mayor atención a los estudiantes de alto rendimiento académico; se puede inferir que la prioridad por los estudiantes de mejor rendimiento se asocia a la preocupación manifestada por los docentes por la brecha existente entre los puntaje de la PSU de los distintos centros educacionales.

Con respecto al primer objetivo, se puede concluir que estudiantes valoran principalmente la Orientación Vocacional brindada por la educación informal, específicamente la familia, por sobre la orientación remitida al plano informativo impartida por la educación secundaria.

En base al segundo objetivo, acerca del conocimiento de las percepciones que poseen los estudiantes sobre las actividades desarrolladas en Orientación Vocacional en la Educación Media, se puede señalar que los estudiantes aluden a la falta de participación activa en actividades diseñadas en función de la Orientación Vocacional. Las actividades que no hacen partícipes a los estudiantes son rechazadas, asimismo, valoran positivamente las actividades que consideran sus necesidades e intereses, como trabajos de investigación sobre carreras de interés.

Entre los hallazgos obtenidos, se expone que un porcentaje de un 8,9% que no recibió Orientación Vocacional durante el proceso de la Educación Media, queda de manifiesto que repercute en los estudiantes no contar con una legislación clara respecto de la orientación en la educación secundaria.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, G.(2000). *La orientación profesional*. Barcelona: CEDECS. 232 p.
ÁLVAREZ, M. et al. (1996) *Evaluación de programas de orientación: la evaluación del contexto y del diseño*. Ponencia presentada en el IV seminario de AIDIPE. Santiago de Compostela, España.

CANALES, M.(2003). *Planes de orientación vocacional y laboral*. Chile Califica. Gobierno de Chile. 1 p.

GARCÍA-HUIDOBRO, J.E (1999). *La reforma educacional chilena*. Madrid: Editorial Popular.

GARCIA, R., MORENO, J. Y TORREGO, J. (1993) *Orientación y tutoría en la educación secundaria*. Zaragoza: Luis Vives, 67 p.

MINEDUC (1998) *Objetivos Fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media*. Santiago de Chile: Universitaria.

VILLALOBOS, A. (2007) *Orientación y consejería personal*. Manual cátedra orientación y consejería personal y educacional. Magíster en Educación Mención Orientación Educacional y Vocacional. Universidad de la Frontera. Temuco-Chile.

Linkografía

GONZÁLEZ, J. Y OMAIRA, L. (2005) Aspectos más recientes en orientación vocacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. Obtenido el 13 de septiembre en <http://www.rioei.org/deloslectores/876Gonzalez.PDF>

PRIETO, A. (2002). Indecisión vocacional: pérdidas y “perdidos” en la educación superior. *Revista electrónica*. Obtenido el 20 de octubre de 2007 en http://www.cse.cl/public/Secciones/seccionpublicaciones/doc/35/cse_artículo143.pdf

RODRÍGUEZ, E. (1993) *Orientación psicopedagógica*. Obtenido el 30 de octubre, en <http://www.orientared.com/orientacion.php>

ROSSETTI, J. (2003.) *Diagnóstico sobre la orientación y el rol socio-profesional de los orientadores en los establecimientos educacionales chilenos*. Santiago de Chile. Obtenido en 1 de septiembre en <http://www.chilecalifica.cl/WebCMOrientacionWeb/Documentos/103/1190991515061 doc>

Artículo Recibido: 09 de Septiembre de 2009

Artículo Aprobado: 28 de Octubre de 2009

PERFILES DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES PARA CUATRO ESPECIALIDADES DE ENSEÑANZA TÉCNICO PROFESIONAL ¹

Multiple Intelligence Profiles for Four Specialities in Technical- Professional Teaching

Daniela Millapel Andrade²

Abstract

The present investigation, Technical Professional tries to announce the existing relation between the low academic performance and the insufficient development of the Multiple Intelligences of major requirement in certain careers of high school education. It took a sample of 132 pupils of 3rd grade from a High School of Temuco, 33 of them study the career of Mechanics, 33 are students of Electronics, 33 are students of Telecommunications and 33 belong to Administration.

To measure the intelligences of major and minor development, an Inventory of Self-efficiency was applied to measure Multiple Intelligences, adapted from the MIDAS Test, it takes Gardner's theory as a modal. The results were correlated by the Academic Performance of the first 3 modular subjects by career.

The results showed a strong correlation between the academic Performance that comes from each of the modules and the Multiple Intelligences mainly needed for each of them, it means the theoretical precedents tried to base and to elaborate a profile of Multiple Intelligences, which contributes to transform Technical education in the directive of the process of vocational choice of many teenagers.

Key words: *Low academical performance - insufficient development of multiple intelligences - Technical Professional High-School - Self-effectiveness Inventory.*

¹ Tesis para optar al Grado de Magister en Educación Mención Orientación Educacional y Vocacional.

² Magister en Educación Mención Orientación Educacional y Vocacional. Universidad Católica de Temuco. E-mail: d.b.m.a@hotmail.com

Resumen

Este artículo pretende dar a conocer la relación existente entre el bajo rendimiento académico y el insuficiente desarrollo de las Inteligencias Múltiples de mayor requerimiento en determinadas especialidades de Enseñanza Media Técnico Profesional, para lo cual, se tomó una muestra de 132 alumnos de 3° medio pertenecientes a un liceo de la ciudad de Temuco, de los cuales 33 estudian la especialidad de Mecánica Automotriz, 33 son alumnos de especialidad de Electrónica, 33 son de Telecomunicaciones y 33 pertenecen a la especialidad de Administración.

A fin de medir las inteligencias de mayor y menor desarrollo, se aplicó un Inventario de Autoeficacia para Medir Inteligencias Múltiples, adaptado del test MIDAS, que toma como referente la teoría de Gardner. Dichos resultados fueron correlacionados con el Rendimiento Académico (promedios) de las primeras 3 asignaturas modulares por especialidad.

Los resultados arrojaron una fuerte correlación entre el Rendimiento académico que emana de cada uno de los módulos y las Inteligencias Múltiples requeridas para cada uno de ellos, por lo cual mediante antecedentes teóricos, se intentó fundamentar y elaborar un perfil de Inteligencias Múltiples, que contribuya y se transforme en la directriz del proceso de elección vocacional de muchos adolescentes de enseñanza Técnico Profesional.

Palabras clave: Bajo rendimiento académico - insuficiente desarrollo de las inteligencias múltiples - Enseñanza Media Técnico Profesional - Inventario de Autoeficacia.

Introducción

Una de las tareas del desarrollo que el ser humano debe enfrentar, generalmente en la adolescencia, es la elección de una ocupación o profesión, decisión sumamente compleja, debido a que la presión social, los intereses propios, y las habilidades y limitaciones, suelen entrecruzarse, haciendo que dicho proceso se torne caótico.

La elección vocacional es una expresión de la personalidad que guarda estrecha relación con el proyecto de vida de una persona. Pero la vocación no aparece como algo

puntual, espontáneo y en un momento único, sino que es un proceso que se inicia en la infancia, continúa en la adolescencia, para definirse en la adultez.

En general los jóvenes chilenos que se educan bajo la modalidad Científico Humanista (HC) tienen como gran meta el ingreso a la Universidad, por lo que su proceso de elección vocacional, gira en torno a desarrollar habilidades que sean necesarias para desempeñarse eficazmente en las carreras que sean de su interés.

En 3° y 4° medio, dichos alumnos tienen la posibilidad de vivir su primera “prueba de la realidad” al escoger un electivo de profundización de biología, matemática, etc. y, con ello, determinar si les agrada o no el área escogida. Así, el camino por la realización personal continuará para quienes se encuentren satisfechos; de lo contrario, existe la posibilidad de indagar en otra área de interés que sea compatible con las inteligencias propias y los intereses de cada individuo.

Pero ¿Qué ocurre en los establecimientos Técnico Profesionales? Los estudiantes en plena adolescencia ¿Escogen especialidad considerando sus Inteligencias?

Sin duda la elección vocacional en los liceos Técnico Profesionales (TP) es un proceso muy engorroso. Los alumnos al momento de decidir qué actividad quieren realizar de por vida, tienen apenas 15 años de edad, por lo que la influencia de los padres y del medio social es un condicionante clave en dicha elección.

Así, existe un gran número de alumnos que manifiesta disconformidad con la especialidad escogida, siendo la principal causa, el desconocimiento de las Inteligencias que deberían poseer para obtener buenos resultados académicos. Evidentemente una persona que no tenga desarrollada una Inteligencia determinada, no realizará con éxito ninguna actividad relacionada con ella, produciéndose una gran disconformidad y rechazo hacia el área en cuestión.

El estudio realizado tuvo como objetivo, confirmar que para cursar con éxito determinadas especialidades de enseñanza Técnico Profesional (TP), es necesario, tener desarrolladas ciertas Inteligencias Múltiples (IM) que permitan desenvolverse sin mayores dificultades en el transcurso de ellas.

Así, la creación de un perfil de Inteligencias Múltiples para cada especialidad de enseñanza TP, esperamos, contribuya significativamente en la elección vocacional de muchos estudiantes que se forman en esta modalidad de enseñanza, sin poseer conocimiento previo de la especialidad que escogieron.

Marco teórico

La inteligencia

La inteligencia es una facultad difícilmente definible, ya que entra en juego una serie de elementos que se combinan de los modos más diversos dependiendo de la persona, por lo que se torna sumamente dificultoso encontrar un mecanismo que permita medirla con exactitud.

La palabra inteligente proviene del latín *inteligere*, o *intus* (entre) y *legere* (escoger). De esto se puede inferir que, ser inteligente es saber escoger la mejor alternativa entre varias, discutir, analizar y dar un veredicto ante las situaciones o problemas planteados.

Piaget en Ortiz (<http://www.scribd.com/doc/25036139/Cocepciones-de-La-Inteligencia>) describe a la inteligencia como un término genérico que se refiere a las formas superiores de organización de las estructuras cognitivas. Gardner (1995) la describe como la habilidad necesaria para resolver problemas o elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural. Bergamino y Pablo (2005), coincidiendo con los anteriores, sostiene que la inteligencia es un proceso que permite al hombre, o animal dotado de una estructura cerebral evolucionada, resolver nuevos problemas que implican la adaptación al ambiente.

Pero ¿Cómo se mide la inteligencia? La inteligencia se mide mediante los tests de inteligencia, los cuales en realidad miden aptitudes y capacidades de las personas.

Los primeros tests para medir la inteligencia, fueron los de Binet y Simon en 1905, cuyo objetivo era identificar qué niños necesitarían educación especial debido a su baja inteligencia. El número resultante de la aplicación los tests, se conoce como Coeficiente Intelectual o CI. La inteligencia de las personas de acuerdo al CI, se clasifica de la siguiente manera: cien puntos se considera normal, sobre ciento treinta, se

considera extraordinariamente inteligente, y sobre ciento cuarenta se halla en el umbral de la genialidad.

Con el paso del tiempo, el coeficiente intelectual ha ido perdiendo su carácter monolítico y ha sido posible diferenciar distintos componentes de la inteligencia, que hoy se entienden como dimensiones completamente independientes entre sí.

Thurstone, se refirió a “varias capacidades mentales” (Woolfolk, 1990 :145); Gardner, propuso la “teoría de las inteligencias múltiples” y Sternberg refiere la inteligencia a partir de componentes que relacionan las capacidades mentales entre sí (Woolfolk, 1990: 146).

Estos autores, han demostrado que la inteligencia no es única, sino que está constituida por una serie de habilidades, que dependiendo de la persona se desarrollan en menor o mayor grado.

Inteligencias múltiples

La inteligencia que posee una persona con frecuencia se suele asociar al rendimiento académico, sin considerar en lo más mínimo alguna otra área en la que la persona pueda sobresalir.

Hay gente de gran capacidad intelectual, pero incapaz de elegir bien a sus amigos y, por el contrario, hay gente menos brillante en el colegio que triunfa en el mundo de los negocios o en su vida personal. Para triunfar en los negocios, o en los deportes, se requiere ser inteligente, la diferencia radica, en que en cada campo se utiliza un tipo de inteligencia distinto.

Según Gardner (1995, p.26) existen diversas inteligencias que poseen los seres humanos, que son las que hacen diferenciarse a las personas en cuanto a habilidades e intereses.

Gardner, hoy en día, distingue 9 inteligencias, a saber:

Inteligencia lingüística. Habilidad para resolver problemas y crear productos de índole verbal.

Inteligencia lógico-matemática. Habilidad para resolver y plantear productos de lógica matemática, para comprender y analizar problemas, para el cálculo numérico y la investigación científica.

Inteligencia espacial. Habilidad o aptitud para reconocer y manipular patrones espaciales amplios o específicos, para formar un modelo mental de un espacio y operar a través de este modelo.

Inteligencia musical. Se define como la habilidad de percibir y producir música.

Inteligencia cinético-corporal. Se relaciona con destrezas para usar el propio cuerpo o partes del mismo en la resolución de problemas o la creación de productos.

Inteligencia interpersonal. Es la habilidad para comprender la personalidad de otros seres humanos y trabajar efectivamente con ellos.

Inteligencia intrapersonal. Es la capacidad de comprensión de los propios motivos, sentimientos y capacidades.

Inteligencia naturalista. Consiste en la habilidad para interactuar con la naturaleza, para reconocer y clasificar de objetos del mundo natural (especies animales, por ejemplo) en su ambiente.

Inteligencia existencial. Consiste en la capacidad de situarse a sí mismo con respecto a rasgos existenciales de la condición humana tales como: el significado de la vida, el significado de la muerte, el destino final del mundo físico o, en el plano psicológico, experiencias profundas como el amor a otra persona o la inmersión en un trabajo de arte.

Gardner (1995) señala que, si bien, todas las personas poseen algunas inteligencias más desarrolladas que otras, éstas trabajan en conjunto para resolver problemas y alcanzar diversos fines culturales: vocaciones, aficiones y similares. Un ingeniero requiere de la inteligencia espacial, pero también necesita de las demás: de la lógico matemática para poder realizar cálculos de estructuras, de la interpersonal para poder presentar sus proyectos, de la inteligencia corporal - kinestésica para poder conducir su coche hasta la obra, etc.

Inteligencias múltiples y desarrollo de las asignaturas modulares basadas en competencias de cuatro especialidades de Enseñanza Técnico-Profesional (TP)

A comienzos del siglo XX, y luego de diversas reformas entre los años 1935 y 1950, adquirió impulso la Educación Técnico Profesional (ETP) en Chile, aumentando

considerablemente sus matrículas. Así, la educación, empezó a orientarse por objetivos vinculados a la formación de los recursos humanos requeridos por la industrialización que en ese entonces experimentaba el país.

Desde entonces, la Educación TP ha sido una respuesta a los requerimientos de crecimiento y expansión tecnológica e industrial, convirtiéndose en una gran oportunidad de surgir para los sectores más deprivados.

Cáceres (2004), señala que la ETP, además de entregar una educación de baja calidad, presenta diversos problemas adicionales que la llevan a no lograr una formación correspondiente a técnicos calificados.

Ante esta situación el Ministerio de Educación, propuso varios cambios relacionados con el currículum, la didáctica y el perfeccionamiento docente. De estos tres ámbitos, lo que más destaca y que involucra directamente a los otros dos, es la creación de un currículum basado en competencias con modalidad modular.

Según Spencer y Spencer, en Alles (2006), una competencia se caracteriza por ser un elemento subyacente a cada individuo, relacionado causalmente a un estándar de efectividad superior en un trabajo o situación.

Los programas modulares de las especialidades, objeto de este estudio, buscan desarrollar en los alumnos y alumnas aprendizajes relacionados con las siguientes áreas de competencia:

Mecánica Automotriz

Mantenimiento de motores *Otto* y *Diesel* y sus sistemas auxiliares; mantenimiento de los sistemas que componen el *tren de rodaje*; mantenimiento de los *sistemas eléctricos y electrónicos del vehículo*; mantenimiento y/o montaje de *sistemas de seguridad y confortabilidad*; *administración* de pequeña empresa o taller.

Electrónica

Montar, instalar y desmontar componentes, dispositivos y equipos electrónicos; programar y/u operar equipos digitales utilizados en líneas de producción; control de

procesos; mantener y operar dispositivos y equipamiento electrónico; diseñar, construir, ensayar y modificar dispositivos y circuitos eléctricos, administrar recursos.

Telecomunicaciones

Montar, instalar y desmontar sistemas y equipos de telecomunicaciones; programar y/u operar sistemas y equipos de telecomunicaciones; mantener y reparar sistemas y equipos de telecomunicaciones; diseñar, construir, ensayar y modificar circuitos electrónicos y equipos de telecomunicaciones; administrar recursos.

Administración

Realizar gestiones administrativas en la empresa; realizar la gestión administrativa de compra y venta de productos y/o servicios; realizar las gestiones administrativas de personal; realizar las gestiones financieras y efectuar los registros contables.

En relación a la transversalidad, todos los módulos de especialidad, permiten el crecimiento y la autoafirmación personal, fomentan el interés por conocer la realidad, de utilizar el conocimiento y seleccionar la información relevante; reconocen la importancia del trabajo como una forma de desarrollo personal, familiar y social y de contribución al bien común.

Objetivo general

Determinar si existe relación entre el bajo rendimiento académico de los alumnos que cursan determinadas especialidades de un Liceo Técnico Profesional de la ciudad de Temuco y el desarrollo insuficiente de ciertas Inteligencias Múltiples que son primordiales para el desempeño exitoso en dichas especialidades.

Metodología

Paradigma y diseño de investigación

El estudio se realizó bajo el paradigma cuantitativo, ya que la investigación relacionó variables cuantitativas, expresadas a través de mediciones numéricas, la

primera, *resultado de la aplicación de un Inventario para Medir Inteligencias Múltiples*, el cual fue expresado a través de puntajes y, la segunda, el *Rendimiento Académico*, expresado en calificaciones.

El diseño utilizado fue no experimental, de tipo correlacional que evalúa a un grupo en un tiempo único. Si bien las hipótesis fueron probadas a través de la correlación de Pearson, el estudio fue apoyado por estadística descriptiva y por las opiniones de ciertos docentes que trabajan directamente con los estudiantes en estudio.

Muestra

La muestra fue intencionada, debido a que existía acceso a un establecimiento Técnico Profesional de la ciudad de Temuco, el que posee aproximadamente 1200 alumnos y que representa bastante al alumnado que estudia bajo esta modalidad de enseñanza, debido a que posee carreras tanto comerciales e industriales. Los participantes fueron 132 alumnos de 3° medio correspondiente al año 2008. Dichos alumnos fueron escogidos al azar de manera que fuesen 33 por especialidad. Se escogió 3° medio, ya que estos alumnos, que acaban de elegir especialidad, históricamente son los más vulnerables a desertar del sistema, ya en el primer semestre producto del fracaso escolar.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

1. *Un test para medir las inteligencias múltiples* validado previamente: el Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples (Anexo 1), el cual fue aplicado a la muestra en un período de 45 minutos. Este Inventario, construido considerando la teoría de Gardner y el test MIDAS, fue aplicado en Argentina, con el fin de utilizarlo en la orientación vocacional de dicho país. En un comienzo se redactaron 144 ítems (18 por cada inteligencia) que fueron entregados a 8 jueces expertos en Orientación Vocacional, Psicología Educacional, Construcción de pruebas, Teoría de las Inteligencias Múltiples y Teoría de la Autoeficacia Percibida. Así, inventario quedó compuesto de 69 ítems que fueron validados estadísticamente y que incluyen actividades académicas (“resolver problemas matemáticos”, por ejemplo).

Para medir las inteligencias, se solicitó al examinado que evaluara, en una escala de 1 a 10, la confianza que posee en su habilidad para desempeñarse en cada una de las tareas descriptas por los ítems. Para efectos de esta investigación, se corroboró que los

ítems concordaran con la realidad de los alumnos, aceptándose los 69 ítems.

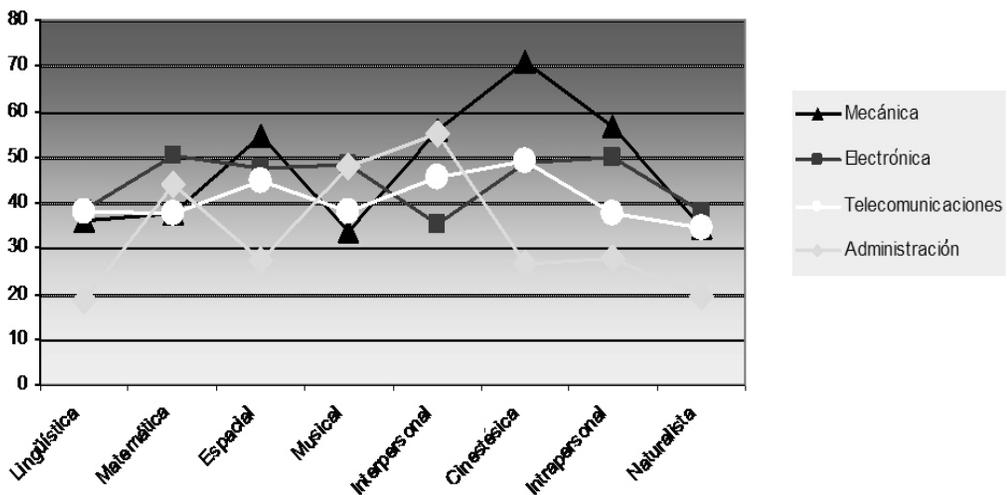
2. *El libro de clases*, para recolectar las calificaciones de los módulos de las especialidades estudiadas.

3. Para apoyar el estudio, *una pequeña entrevista* que consta de 3 preguntas abiertas, la cuál se aplicó a un docente por especialidad en estudio.

Análisis de resultados

Luego de haber tabulado las respuestas arrojadas por el Inventario de Autoeficacia de Inteligencias Múltiples, éstas se resumieron en tablas y gráficos de acuerdo a la especialidad, que permitieron visualizar claramente la situación de los alumnos ante sus desarrollos de inteligencias. A continuación, se muestra un gráfico resumen, que muestra los puntajes promedio por cada especialidad estudiada.

Gráfico N° 1
Puntajes promedio por cada especialidad



Como se puede ver, en general, el desarrollo de las inteligencias en todas las especialidades es bajo, salvo el caso de la inteligencia Cinestésica.

Para verificar que el rendimiento académico en los módulos de especialidad está

directamente relacionado con la inteligencia de mayor requerimiento para el mismo, se utilizó la correlación de Pearson, la cual arrojó los siguientes resultados.

Mecánica automotriz

Correlación entre el modulo Técnicas de mecanizado para el mantenimiento de vehículos y la inteligencia Cinestésica: 0.89

Correlación entre el módulo Circuitos electrónicos básicos y mantenimiento de los sistemas de carga y arranque y la Inteligencia lógico matemática. 0.82

Correlación entre el módulo Mantenimiento de motores y la Inteligencia lógico matemática: 0.82

Los resultados arrojaron correlaciones cercanas a 1, por lo tanto, el bajo rendimiento académico en la especialidad de mecánica automotriz, está relacionado con el insuficiente desarrollo de inteligencias indispensables para el buen desempeño en sus módulos de especialidades.

Si se trabaja el resultado de la correlación como proporción de varianza (r^2), se puede inferir que en el primer módulo, el 65% de las causas del bajo rendimiento se puede atribuir al vasto desarrollo de la inteligencia Cinestésica. Los casos del segundo y tercer módulo son similares. En ambos, aproximadamente, el 67% de los factores de incidencia en el bajo rendimiento guardan relación con el desarrollo de la inteligencia Lógico- Matemática.

Electrónica

Correlación entre el módulo Medición y análisis de circuitos eléctricos y la Inteligencia Lógico matemática: 0.90

Correlación entre el módulo Proyecto y construcciones electrónicas y la Inteligencia Espacial: 0.86

Correlación entre el módulo Instalación y mantenimiento de equipos de sonido e imagen y la Inteligencia Cinestésica: 0.96

En esta especialidad se puede observar correlaciones mucho más estrechas que en las anteriores. A partir de esto, se puede afirmar que el rendimiento académico en la especialidad de Electrónica, también está directamente relacionado con el desarrollo de las inteligencias que guardan relación con la especialidad misma.

Al calcular las proporciones de varianza (r^2), se puede decir que en el primer módulo el 82% de las causas del bajo rendimiento, se puede atribuir al escaso desarrollo de la inteligencia Lógico- Matemática. En el segundo caso, se puede decir que el limitado desarrollo de la inteligencia espacial incide en un 75% en los resultados de aprendizaje. Pero en el tercer módulo en que la relación es más estrecha, se puede inferir que, 92% de los factores que inciden en el vasto rendimiento académico de los alumnos, están relacionados con la inteligencia Cinestésica.

Telecomunicaciones

Correlación entre el módulo Medición y análisis de circuitos eléctricos y la Inteligencia Lógico matemática: 0.98

Correlación entre el módulo Medición y análisis de circuitos electrónicos y la Inteligencia Lógico matemática: 0.96

Correlación entre el módulo Proyecto y construcciones electrónicas y la Inteligencia Espacial : 0.89

Al igual que en las especialidades anteriores, las tres correlaciones son cercanas a 1. A partir de esto se puede decir que, efectivamente, el bajo rendimiento académico en la especialidad de electrónica, está relacionado con el insuficiente desarrollo de inteligencias indispensables para el buen desempeño en sus módulos de especialidad.

Al analizar los resultados como proporciones de varianza (r^2), se puede decir que en el primer módulo, el escaso desarrollo de la inteligencia Lógico- Matemática incide en un 82% del rendimiento académico y en el segundo módulo 92 % . En el tercer módulo la correlación es más baja; así el 79% de los factores que incide en el escaso rendimiento académico de los alumnos, está relacionados con la inteligencia Espacial.

Administración

Correlación entre el módulo Comunicación Organizacional y la inteligencia Lingüística: 0,88

Correlación entre el módulo Investigación de mercado y la inteligencia Lógico Matemática: 0,92

Correlación entre el módulo Servicio y Atención al Cliente y la Inteligencia Interpersonal: 0,9

Administración, al igual que las otras especialidades, muestra correlaciones significativas entre inteligencias que al parecer son necesarias para cursar la especialidad y el rendimiento académico de las mismas. Es decir si el desarrollo de estas inteligencias fuese mayor a los alumnos tendrían mejores logros de aprendizajes.

En cuanto a las proporciones de varianza (r^2): En el primer módulo el 79% de los factores que inciden en el rendimiento académico, son atribuibles al pobre desarrollo de la inteligencia Lingüística. El insuficiente desarrollo de la inteligencia Lógico-Matemática incide un 85% en los malos resultados de aprendizaje en el segundo módulo. Por último, se puede inferir que, el 82% de los factores que incide en el rendimiento académico de los alumnos en el módulo Servicio y Atención al Cliente, está relacionados con la inteligencia Interpersonal.

Discusión e interpretación de resultados

El bajo rendimiento y el fracaso escolar, es cada día mas frecuente en niños y jóvenes de esta época, ya que las competencias que deben alcanzar en el aprendizaje, en las inteligencias y en la adaptabilidad a la vida, son “focos detonantes” y demandantes para los padres y profesores dedicados en gran intensidad (campo, tiempo y espacio) a la formación del estudiante.

Los factores que ocasionan el bajo rendimiento escolar son muy variados, y van desde la ausencia de motivación por el aprendizaje, a serios problemas de tipo cognitivo que impiden al alumno desarrollar con éxito dicho proceso.

En el medio escolar, es muy frecuente escuchar: *si hay motivación e interés en la adquisición de aprendizajes, el proceso educativo se torna más significativo* y en relación a ésto, la enseñanza TP no escapa a la regla. Sin embargo, es frecuente encontrar alumnos que en 1° y 2° medio tenían muy buenas calificaciones y sin embargo, al escoger una especialidad su rendimiento sufre un gran vuelco.

La explicación a la situación anterior puede ser predecible, vale decir, la ausencia de habilidades y destrezas de alto requerimiento para cursar con éxito determinadas especialidades.

Al revisar los resultados de la aplicación del Inventario de Autoeficacia para medir Inteligencias Múltiples y compararlos con las asignaturas modulares y los perfiles que los alumnos de las especialidades en estudio deberían desarrollar en el transcurso de su formación dependiendo de la especialidad, se puede visualizar que, la inteligencia lingüística, tiene un mínimo desarrollo en las cuatro especialidades, y si bien no es esencial en cuanto a contenidos disciplinarios, es fundamental para la comprensión de contenidos escritos y verbales, para la redacción de informes y para la expresión de ideas.

Una causa de tan bajo desarrollo de esta inteligencia, es atribuible al medio social en que se desenvuelven los estudiantes de enseñanza TP. En dicho medio, el lenguaje culto formal es prácticamente inexistente, por lo que al ingresar al sistema educativo, las formas de expresión que han utilizado toda su vida se consideran, en general, incorrectas.

“El lenguaje transpone nuestros discursos mentales en verbales. Cada serie sucesiva de pensamientos se transforma en una serie de palabras, de tal modo que cuando pronunciamos éstas, nuestra mente precienzializa los pensamientos correspondientes” (Muñiz, 1989: 77)

Otra inteligencia, de suma relevancia en el desarrollo las asignaturas modulares, es la Lógico- Matemática. A través de los resultados, se observó que en los alumnos de Mecánica, Administración y Telecomunicaciones, el desarrollo es básico; mejora en el caso de Electrónica, pero en ningún caso esta Inteligencia se encuentra lo suficientemente desarrollada, como para cursar con éxito dicha especialidad.

Electrónica y Telecomunicaciones, son las especialidades que más requieren de esta inteligencia, y si, a la obtención de estos resultados, se le suma lo abstracto de los

contenidos propios de la especialidad, la situación se vuelve muy compleja.

Una posible causa del poco desarrollo de dicha inteligencia puede ser que los alumnos, sobre todo, por el medio tan vulnerable de donde provienen, desde que comienzan su vida escolar son reticentes a la asignatura, producto de la herencia que se produce culturalmente y que es comunicada por sus padres y el entorno.

En cuanto a la Inteligencia Interpersonal, las especialidades que las requieren son: Mecánica y Administración. En el primer caso, menos desarrollada que en el segundo. Cabe destacar que la muestra de alumnos de esta especialidad, fueron sólo hombres, por lo que, tal vez, componentes emocionales y biológicos influyeron en los resultados. Los varones, sobre todo de este medio, tienen la concepción de que la hombría va de la mano de la rigidez. La mayoría de los alumnos se encuentran bajo el paradigma Hombre- Fuerza, lo que sin duda ocasiona la escasez de solidaridad, de lazos de amistad y colaboración.

En cuanto a la inteligencia Espacial, propia de la interpretación de planos, se encuentra más desarrollada en los alumnos de Mecánica, que en los alumnos de Electrónica y Telecomunicaciones. Esto se puede atribuir a que en general los alumnos que estudian mecánica desde pequeños les gusta observar automóviles y sus componentes, en cambio para los que estudian Electrónica y Telecomunicaciones, recién conocen planos cuando comienzan a cursar la especialidad.

La inteligencia Cinestésica, es otra inteligencia requerida para las 3 especialidades del área industrial. En los tres casos posee un desarrollo bastante bueno, destacándose especialidad de mecánica por sobre las otras dos. Tal desarrollo se puede atribuir a que este tipo de alumnos, desde pequeños han trabajado o desempeñado en labores fuertes, ya sea en trabajos formales o en sus casas.

La última inteligencia que se analizó y únicamente para el caso de Mecánica y Telecomunicaciones, fue la Naturalista. Como se menciona anteriormente, ésto se debe a que los alumnos de Mecánica deben hacer un buen tratamiento con los residuos de su trabajo y los alumnos de telecomunicaciones deben dominar primeros auxilios, debido a que estarán en constante trabajo con redes de cableado, antenas, etc. Esta inteligencia en ambos casos se encuentra poco desarrollada, no sólo porque no tienen los conocimientos químicos y biológicos pertinentes, sino porque más allá de ésto, los

alumnos no poseen conciencia ambiental y de cuidado personal.

Según Martínez (2008), las habilidades del pensamiento naturalista, pueden ser aplicadas a muchas disciplinas, ya que entre sus capacidades esenciales se incluyen: observación, reflexión, establecimiento de conexiones, clasificación, integración y comunicación de percepciones acerca del entorno natural y humano en el que un individuo está inserto, por lo que estas habilidades de pensamiento son útiles para cualquier aprendizaje.

Si bien existen períodos con características propias en el desarrollo de la inteligencia, existen alumnos que, aunque se encuentren en el periodo formal de acuerdo a su edad, aún no salen del estadio concreto; eso hace que se dificulte en gran medida la apropiación de contenidos sean de la naturaleza que sean.

Según Bravo (1991) muchos alumnos(as) despegan más tarde que otros, empiezan lentamente y siguen siempre igual, manteniéndose en una situación límite entre la aprobación y el fracaso.

Las pruebas estadísticas realizadas, dejaron en claro la significativa relación entre el desarrollo de las Inteligencias Múltiples y los logros de aprendizaje en las asignaturas modulares que las requieren. De esto se infiere, que a mayor desarrollo de las inteligencias, mejores serán los resultados de aprendizajes.

Stenberg (1997), asegura que la inteligencia es como un músculo, por lo tanto se puede desarrollar. Considerando lo anterior, sería sumamente significativo crear perfiles de Inteligencias Múltiples para cada especialidad de enseñanza TP, de manera que los alumnos en 1° y 2° medio, tengan la posibilidad de desarrollar las habilidades y destrezas que le permitan tener un buen desempeño cuando escoja la especialidad que les interesa.

Un perfil se puede definir como *un conjunto de cualidades, rasgos o características propias de una persona, cosa o actividad.*

Con los resultados obtenidos en esta investigación, se realizará una aproximación a lo que podría ser un perfil de Inteligencias Múltiples, tomando como ejemplo la especialidad de Mecánica Automotriz.

Cuadro N° 1
Perfil de Inteligencias Múltiples para Mecánica Automotriz

| Inteligencias necesarias | Habilidades que se deben desarrollar |
|---------------------------------|---|
| Lingüística | Comprensión Lectora. Redacción. Expresión oral. |
| Lógico Matemática | Identificar y aplicar herramientas matemáticas que permitan resolver problemas. Análisis e interpretación de resultados. Vale decir encontrar lógica y coherencia a los resultados obtenidos. Deducción. Inferir información de los resultados. |
| Espacial | Almacenar representaciones de la realidad mentalmente. |
| Cinestésica | Motricidad fina y gruesa, vale decir la habilidad para trabajar con diversos objetos desde pequeños a grandes. |
| Naturalista | Cuidado personal y colectivo (prevención de riesgos) Habilidades relativas al cuidado del medio ambiente. |

Conclusiones

A través de la investigación realizada, una vez más se confirma la importancia del conocimiento de sí mismo en el proceso de elección vocacional. Ha quedado demostrado, que existe un número considerable de jóvenes de un liceo TP, que estudia una especialidad sin poseer habilidades básicas para rendir suficientemente bien en ella. Así, el desconocimiento de las propias habilidades y capacidades, la falta de conocimiento sobre el mercado laboral y un autoconcepto errado, son algunos de los factores que conducen a desarrollar una vocación desajustada. Sería un gran aporte estudiar en profundidad qué pasa con todas las especialidades de enseñanza TP en Chile, a fin de verificar si todos los alumnos que escogen una especialidad se encuentran en similares condiciones.

Como resultado de la investigación, se crearon perfiles de Inteligencias Múltiples para las especialidades del liceo en estudio, sobre la base de la revisión de los

programas de asignaturas modulares, las correlaciones entre las inteligencias y los resultados de aprendizaje obtenidos por los alumnos en dichos módulos.

También se agregaron a dicho perfil, inteligencias que operan en forma transversal; tal es el caso de las inteligencias: Naturalista, Lingüística e Interpersonal. Cabe destacar que los Objetivos Fundamentales Transversales presentes en la Reforma Educacional Chilena, se encuentran estrechamente ligados a las Inteligencias Múltiples, ya que están orientados al *Desarrollo del pensamiento* (Inteligencia lógico Matemática, Lingüística), *Autoafirmación personal* (Inteligencia Intrapersonal, existencial) *Formación valórica* (Inteligencia Interpersonal) y *Persona y su entorno* (Naturalista).

Es sumamente importante, que cada individuo conozca las Inteligencias que tiene mayormente desarrolladas, para potenciarlas y seguir tras un área que le puede brindar grandes satisfacciones.

He aquí la importancia de una buena Orientación Vocacional, la cual, aunque no constituye un concepto absoluto, puede ser entendida como el proceso de ayuda en la elección de una profesión y la preparación para ella.

Bajo esta perspectiva, es un proceso complejo y continuo, que tiene como objetivo despertar intereses vocacionales a través del conocimiento de sí mismo, ajustar dichos intereses a las competencias que ha desarrollado el sujeto y evaluarlas en relación a las necesidades del mercado de trabajo, es decir, luego de determinar las habilidades, ubicarlas donde mejor calcen en el mundo productivo.

Es conveniente comenzar la Orientación Vocacional desde el ingreso a la educación media y no dejarla precisamente para los últimos años. Hay que recordar, que la vocación, no aparece de un día de un día para otro, sino que se va construyendo en torno a los logros y satisfacciones que surgen tras determinadas tareas.

En este sentido, sería sumamente relevante levantar perfiles de Inteligencias Múltiples para todas las especialidades que se ofrecen en el país, implementar los perfiles en los establecimientos educacionales y, verificar los resultados del aprendizaje cuando los alumnos escogen una carrera sobre la base de sus habilidades o se predisponen a desarrollar las necesarias.

Se sabe que el desarrollo de ciertas Inteligencias Múltiples incide significativamente en los módulos relacionados con ellas. Pero, ¿Qué otros factores inciden en el bajo rendimiento escolar de algunas asignaturas modulares? ¿Qué cantidad de alumnos estudia en la ETP especialidades para las que no se sienten preparados? Sin duda, a partir del estudio realizado, puede surgir un sinnúmero de interrogantes. Las respuestas a estas preguntas se pueden transformar en futuras investigaciones que se enmarquen en esta realidad tan compleja y por mucho tiempo abandonada: la Educación Técnico Profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLES, M. (2006). *Selección por competencias*. Buenos Aires, Argentina: Gárnico 433 p.
- BERGAMINO, D. Y RAFFO, M. (2005). *Test de Inteligencia*. Madrid, España: Libsa. 208 p.
- BRAVO, L. (1991) Estilos y estrategias cognitivas en las dificultades de aprendizaje. En *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Santiago, Chile: Universitaria. 105-111 p.
- CÁCERES, G (2004) *Formación Técnica Superior*. MESESUP, Proyecto 2002-2003. Publicado en Internet en la Pág. Web: www.mecesup.cl/mecesup1/difusion/taller/TallerJun2004_FondoEspTS.pd
- COX, C. (1996). *Los tempranos rasgos mentales de trescientos genios*. Stanford, Estados Unidos: Stanford. 440 p.
- DELVAL, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid, España: Siglo XXI editores. 648 p.
- GALTON, F. (1892). *Genios Hereditarios*. Londres, Inglaterra: Macmillan. 474 p.
- GARDNER, H. (1975). *La mente trastornada*. New York, Estados Unidos: Knopf. 481p.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós. 313p
- MARTINEZ, I. (2008). *Inteligencia Naturalista*. Artículo publicado en Internet. Consultado el 18 de julio de 2008 en la Pág. Web: http://sepiensa.org.mx/contenidos/f_inteligen/f_intelinatural/smarts_1.htm#presenta
- MINEDUC (2009). *Las claves de la Educación Media Técnico Profesional*.

Artículo publicado en Internet. Consultado el 27 de agosto de 2008 en la página Web: www.redmaderaymuebles.cl/usuarios/admin1/doc/200507011230570.n-0-lasclaves.doc

MUÑIZ, V. (1989). *Introducción a la filosofía del lenguaje*. Barcelona, España: Antropos. 283p

ORTIZ, P.(s/f).Concepciones de la Inteligencia
<http://scribd.com/doc/25036139/Concepciones-de-La-Inteligencia>

STEMBERG, R. (1997) *Inteligencia Exitosa: Como una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.

WOOLFOLK, A. (1990), *Psicología educativa*. México: Editorial Hall Hispanoamericana.

Artículo Recibido: 04 de Noviembre de 2009

Artículo Aprobado: 09 de Diciembre de 2009

IV SECCIÓN
RESEÑAS BIBLIOGRAFICAS

MENDOZA, M. A. (2009). Cambio de Visión, ¿Qué piensan Estudiantes de Pedagogía sobre el Enfoque de Género y Cultura de la Paz? Santiago, LOM, 1ª Edición, 260 pp.
View Change. What do Pedagogy Students Think of Gender and Peace Culture?

*Viola Soto Guzmán*¹

Este libro de María Antonieta Mendoza Besaure, es una síntesis de su tesis doctoral: “Cambio de Visión sobre la Perspectiva de Género en Estudiantes Universitarios, resultados de una Intervención Curricular: Análisis interpretativo”.

Esta tesis aprobada en la Universidad de Valladolid, el año 2008, recibió la calificación máxima y estrellas de excepcional. La autora ha sido por 27 años académica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, donde inició, apoyada por la Facultad de Filosofía y Educación, luego por la Rectoría y la UNESCO, un Proyecto de Género y Educación para la Paz. Dirigió varios años cursos optativos para estudiantes de distintas especialidades, cuyas reflexiones fueron la documentación de su tesis.

Ella distingue aspectos conceptuales de género, a partir de la expresión biológica del sexo y del significado de género, como expresión cultural de las interrelaciones de hombre y mujer y sus impactos en la sociedad; acciones estereotipadas que reproducen los papeles atribuidos y desempeñados por mujeres y hombres con múltiples consecuencias en sus vidas personales, familiares y sociales. Del mismo modo, sus repercusiones en la educación institucionalizada y en las interrelaciones y consecuencias de sus procesos conflictivos o realizados para la paz en la vida social, los que también se expresan en los niños, niñas y jóvenes, e impactan significativamente en sus valores.

El libro está impregnado por los valores de paz en una cultura de género distinguiendo, como se ha dicho, entre la relación biológica y la construcción sociocultural de género, para facilitar la generación de cambios de conciencia y superar muchos conflictos sociales y personales que no sólo afectan a hombres y mujeres de la sociedad, sino que se manifiestan en las historias de vida de los y las estudiantes desde su tierna infancia, tal como queda registrado en los testimonios focalizados durante dos años de la intervención educativa que originó el estudio del tema y analizados en la

¹ Premio Nacional de Educación, 1991.

investigación cualitativa que desarrolló en su tesis.

La autora, en la presentación del libro, alude a una metodología de trabajo corporal y musical que compromete a la musicóloga, danzarina y constructora de los mensajes con que se incorpora el cuerpo a la vida y a la dialogicidad de la profesora Andree Hass, de origen suizo que trabajó 43 años en Chile y a mi persona desde la perspectiva del curriculum educacional, como inspiradoras en su formación humana integral de educadora. Al respecto, cabe reflexionar lo siguiente, expresado por Agustín Squella: “elogiar viene bien al que recibe el elogio, pero también al que lo hace. Dignifica tanto al receptor como al emisor de la alabanza.”

Durante el desarrollo de la obra se va verificando la atención de los y las estudiantes desde su cuerpo en armonía con la música y la corporeidad, ya que María Antonieta muestra en el DVD que acompaña al libro, que llama “Despertar de la Conciencia”, en que se ven los efectos relajantes y tranquilizadores de dicha metodología, a la par que la facilitación del diálogo entre las personas de sus estudiantes. Recordemos que muy recientemente, los estudios científicos de la neurociencia nos dan a conocer que en una parte del cerebro humano está la razón cognitiva, en otra parte la creatividad, que proviene del arte y la literatura, y en su base de sustentación la parte que expresa el aporte afectivo con que la persona facilita su relación integral en sus comunicaciones con otras personas, en un ambiente cariñoso de aproximación, en el diálogo y el respeto mutuo, lo que se apoya constantemente en una evaluación diagnóstica. Esto se ve claramente, tanto en sus escritos como en la visión de sus clases en el DVD, que aportan un clima permisivo en la expresión de sus reflexiones críticas aplicadas al género.

Al leer el libro y verificar la forma como introduce la interacción con sus estudiantes y el material que ella utiliza, identifiqué desde mi propia experiencia el encuentro con la pasión por educar para cumplir mi proyecto de aporte a la búsqueda de los sueños para la educación, en el diagnóstico de la experiencia de las culturas de que provienen mis estudiantes y su empleo oportuno para entrar en una interacción con respeto, afecto y adecuación de lo que tengo que enseñar, integrándolo con los saberes que ellos y ellas traen, y de lo que van logrando.

El libro manifiesta, sin decirlo, esa relación entre el conocimiento, su aplicación, el cariño al ser de cada persona, para transformar la clase en una interacción permanente

y de reconocimiento por sus participaciones y de la de sus compañeros y compañeras. Esto implica dar seguridad a los aprendizajes, tanto de la profesora como de sus aprendices en el intercambio con todas las personas, para dirigir las hacia los valores humanos considerando la diversidad cultural, social y personal.

En las referencias históricas sobre el tema de la coeducación, la autora menciona al Liceo Experimental Manuel de Salas, como el primer Liceo coeducacional del país, laboratorio creado en el año 1932 para transformar en experiencia la democracia, el que igualmente me permitió comentar como de gran trascendencia en mi trayectoria profesional, puesto que tuve la oportunidad de ser partícipe de dicho proyecto educacional y, por lo cual, yo carezco de la experiencia distorsionada del género, debido al clima de igualdad de oportunidades y condiciones que siempre lo caracterizó, sin penetrar las interacciones de género multiplicadas en las diversas actividades y relaciones de ese establecimiento que yo viví.

En mi lectura del libro, esto me permitió, a diferencia de lo que creía como impedimento, la penetración de la propuesta de paz que se persigue en este estudio.

María Antonieta, en su libro, al analizar sus experiencias demuestra una gran coherencia entre su discurso, su aplicación, sus fines valóricos de paz y el currículum crítico, cuyo carácter significativo en la relación del discurso que propone y el carácter oculto con que se expresa, adquiere especial relevancia en algunos de los aprendizajes estereotipados que se pretende que aprendan las personas.

Ella a través del libro descansa en supuestos teóricos que coinciden con Humberto Maturana, Bernstein, Freire y otros autores.

En el trasfondo del libro se observa que María Antonieta enfrenta su estudio desde una concepción sistémica en que reconoce el trasfondo histórico del género, en que se plantea el paso del occidente desde la matricidad al patriarcado, que durante mucho tiempo influyó nuestra educación desde Europa; y también se refiere al proceso de cambio epocal que emergiendo con fuerza desde la mitad del siglo XX impone cambios culturales del género en las actividades del hombre y la mujer en la sociedad, sin que éstos sean extensivos a todas las personas, con una rapidez informática derivada de la relación de la ciencia y la tecnología de la sociedad red y de la globalización económica en que vivimos. La libertad de la empresa para introducir la economía en la

educación y en los medios masivos de la publicidad que se manifiesta en los diarios, la televisión, e Internet, implica riesgos en la formación valórica.

Por otra parte, se refiere a que un sistema de símbolos deja de lado la creencia de que la lógica formal y el lenguaje sean perfectos. Y el otro canon en que se afirma es el inconsciente en que se apoya Freud, mucho más allá de quienes se afirman en sus teorías para expresar sólo la sexualidad en su acento biológico que se desarrolla entre papeles de hombre y mujer. Esto explica el cambio en las consideraciones acerca del lenguaje en que la autora se basa para utilizar el sistema de símbolos, en que, tanto hombre como mujer, generan su lenguaje en la combinación de conciencia e inconsciente.

La globalización económica cambia en sus símbolos los valores espirituales en expresiones materiales y competencias, que se apoyan en acciones discriminatorias de toda índole. A ésto se agrega el avance científico interdisciplinario en que la creatividad artística, musical, literaria y la del cuerpo existen al apoyo de la comunicación entre los seres humanos y su experiencia en el género, hasta la influencia de las acciones de la propaganda, contrarias a lo que dice la neurociencia.

Desde la mirada globalizadora de la economía, que insta a lo material, al consumo, el endeudamiento y la competencia, los seres humanos tienen que educarse para distinguir en la penetración de los falsos y los verdaderos valores. Esta preocupación se ve muy bien en el DVD cuando la autora utiliza trozos de cintas de publicidad y sus estudiantes descubren el énfasis en los aspectos estereotipados sexuales y las formas como se presentan las interrelaciones y nuevas costumbres culturales en la juventud.

El libro de María Antonieta se hace difícil si no se acude a autores como Raúl Torres Martínez, que ella cita, quien hace una penetración profunda de la revolución científico tecnológica del cambio epocal y sus efectos en la educación, a Humberto Maturana y Francisco Varela, con su teoría acerca de cómo el ser humano como sistema de autocreación se incorpora a la interacción con los sistemas en que vive, y con otras teorías, como los paradigmas de Tomas Kuhn, que aportan otras ciencias que abordan fenómenos no considerados y a otros aportes que nos muestran la complejidad del mundo y de la educación, y a la aparición de la investigación cualitativa.

El trabajo de María Antonieta destruye los estereotipos y, aunque muestra como predominante la visión de la relación del hombre y la mujer desde el mundo antiguo al

mundo actual, abre el camino de la educación a los nuevos aportes de género que son significativos para la construcción de la cultura de la paz. Esto se posibilita en la insistencia de su estudio del género como expresión cultural que, necesariamente, va cambiando impulsado por los avances de todo orden sobre el conocimiento humano, en el contexto del cambio epocal.

La autora en sus conclusiones revela cómo el cambio de la época moderna a la nueva época no ha sido fácil porque, de la mayor información analizada se desprende que aún domina el género desde una mirada más bien patriarcal, a pesar de que la mujer se ha incorporado exitosamente al trabajo que antes era exclusivamente masculina. Dicha incorporación ha generado nuevos conflictos que es necesario abordar en educación, puesto que la mujer debe afrontar un doble trabajo en lo público y privado, lo que repercute necesariamente en la formación de los niños, las niñas y en la juventud, si no se reconstruyen los roles compartidos al interior de la familia.

En el diario El Mercurio, del sábado 31 de octubre de 2009 (A 31), se muestran investigaciones que reivindican la igualdad: “compartir las tareas domésticas, mejora incluso la vida sexual de la pareja... y ayuda a mantener matrimonios y parejas con mujeres menos estresadas e hijos e hijas más colaborativos en todos los trabajos del hogar, que generará en ellos una herencia positiva de género. De a dos la carga se soporta mejor”. Esto coincide con el trabajo de María Antonieta.

Ya no es sólo el hombre el proveedor y la mujer la que asume todos los problemas de manejo del hogar y la crianza, sino concurren a compartir responsabilidades en igualdad de condiciones y en la búsqueda de un mayor armonía en sus interrelaciones.

Felicitaciones María Antonieta por el aporte que haces desde el género a un mundo de paz y a la superación de los conflictos que vive la educación actual.

Reseña Recibida: 13 de Noviembre de 2009

Reseña Aprobada: 07 de Diciembre de 2009

PARRA, E. (2008). Evaluación para los aprendizajes y la enseñanza.
Santiago, Ediciones UCSH, Primera Edición, 250 pp.
Evaluation for Learning and Teaching

Jacqueline Viveros Lopomo ¹

En esta obra, el autor, nos permite reflexionar acerca de las concepciones epistemológicas, didácticas y evaluativas de los profesores en ejercicio, dado que el docente en vez de encontrarse con una tarea pedagógica simplificada porque dispone de más información y tecnología para poder obtenerla, la realidad nos dice otra cosa; es más difícil ser profesor; al parecer, ya no basta con que sepa la materia que va a enseñar sino que tiene que esforzarse para que el alumno aprenda a aprender, por consiguiente debe buscar los caminos adecuados para enseñar cómo hacerlo; en la actual sociedad del conocimiento, la información está a disposición del alumno, por lo tanto, el problema es qué hace el profesor con ella y cómo se establece un vínculo entre el proceso educativo, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y el desempeño escolar expresado en calificaciones.

De esta forma, el primer capítulo del libro permite al lector apreciar el tema de la enseñanza, considerando las ventajas que ofrece para la formación de los niños y los jóvenes de hoy el método inductivo, como un medio para acceder al conocimiento de fenómenos o hechos; la observación como fase clave en este método, permite esbozar un planteamiento o representar una situación, cuya finalidad consiste en descubrir el contexto y explorarlo, llegando al punto de la interpretación y su posterior aplicación.

Algunos interesantes recursos inductivos que pueden utilizarse en el aula para una enseñanza efectiva son: la objetivación que permite la participación activa de los sentidos en el aprendizaje y la inferencia hacia diversas situaciones altamente creativas y valóricas; la ilustración como otro de los recursos inductivos constituye un significativo estímulo para el aprendizaje, permitiendo al alumno la construcción de su propio aprendizaje y, por último, la comparación que posibilita la adquisición de competencias y crea situaciones que contribuyen al aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.

¹ Magister en Educación Mención Evaluación Educacional. Universidad de La Frontera de Temuco.
E-Mail: jviveros@yahoo.es

A partir de lo anterior, Solar (1994) señala que, existe un continuo movimiento innovador en torno a las estrategias utilizadas por los docentes, cuyo objetivo es mejorar la calidad de la educación y asegurar un trabajo pedagógico más efectivo, en el cual la meta real del aprendizaje es que el alumno pueda conocer su potencial y el docente reflexione acerca de la selección de estrategias que habrá de utilizar para contribuir al desarrollo de capacidades que cada uno de los alumnos posee. Estos métodos activos permiten al alumno la obtención, procesamiento y representación de la información, de tal manera que aprendan con agrado, se sientan con libertad para formular preguntas, plantear ideas propias, es decir, enseñar al alumno “cómo pensar”, desafío que en las últimas décadas, posee carácter mundial.

El segundo capítulo del texto nos sitúa en el complejo problema del aprendizaje escolar, donde el autor deja entrever la necesidad de que el docente de la escuela de hoy, tenga la capacidad para transformar el contenido de la disciplina que enseña, en un contenido pedagógico, ponga en práctica diversas estrategias metodológicas que le permitan a los alumnos construir nuevos saberes y practicar un proceso evaluativo adecuado a las necesidades en que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva y, tomando como referencia las orientaciones que sobre el conocimiento y el aprendizaje presenta el curriculum de la Educación Básica y Media en la Reforma Educativa, planteamientos de especialistas como Carlos Monereo, nos señalan el establecimiento de estrategias de aprendizaje, iniciando este proceso con la adquisición de conocimientos que llama “conocimientos declarativos” que, según el autor, deben ir ligados al conocimiento “procedimental”, haciendo alusión a una tipología de conocimientos que clasifica en un eje, distintos tipos de procedimientos: procedimiento algorítmico en uno de los polos, y procedimiento heurístico en el otro, para enfrentar en el otro extremo del eje los procedimientos disciplinares con los procedimientos interdisciplinares.

Monereo (1994) es otro de los autores mencionados por Parra, el cual plantea en su obra una taxonomía del dominio cognoscitivo en 10 grupos de habilidades, las que van acompañadas de propuestas estratégicas o procedimientos que hacen más accesible su logro y que tienen bastante relación con las Dimensiones del Aprendizaje de Robert Marzano; la gran ventaja que ofrece manejar taxonomías de este tipo está vinculada con la enseñanza y con la evaluación, por cuanto pueden establecerse vínculos inmediatos con las posibles opciones metodológicas y técnicas para abordar el complejo proceso de

enseñar; por lo tanto, tiene por objeto materializar la enseñanza de cómo se aprende a aprender, de asumir el proceso de enseñanza y aprendizaje por medio de las estrategias de aprendizaje, las que define como “procesos de la toma de decisiones en los cuales el alumno elige y recupera de manera coordinada los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivos”.

A partir de lo anterior, Marzano y otros autores (1992), proponen la utilización de las llamadas “dimensiones del aprendizaje” identificadas como un enfoque didáctico sustentado en los conocimientos que hoy se posee sobre el aprendizaje. Se considera como base del trabajo pedagógico la presencia de cinco tipos de razonamiento o dimensiones que ayudan significativamente a tener éxito en lo que se aprende; estas dimensiones como están explicitadas, favorecen la planificación de la instrucción con la existencia de unidades didácticas y, por cierto, la práctica de la evaluación de acuerdo a lo que se persigue evaluar.

El tercer capítulo del texto nos introduce en la teoría de la evaluación, la cual pone un fuerte énfasis en posiciones de tipo epistemológico que dan cuenta del cambio de un enfoque clásico respecto de la valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje. La tendencia actual se centra en orientar toda la atención en valorar los resultados de los aprendizajes de los alumnos en detrimento de los procesos.

En ese contexto, Mehaffy (2000) señala algunos factores que han conducido a este nuevo enfoque, tales como el convencimiento de que el conocimiento es importante en la medida que es aprendido y no enseñado, la comprobación de la asunción de los objetivos previamente establecidos de tal manera que los resultados más valorados son aquellos que se expresan en términos de rendimiento de los alumnos, comprobación de la finalización de su formación, en parte de los estudiantes, habiendo adquirido aquellos conocimientos, competencias y habilidades que realmente garanticen una buena inserción en niveles de formación de la educación superior o en la vida social o laboral.

Una nueva perspectiva acerca de los contenidos académicos clásicos dice relación con adicionar los contenidos procedimentales y actitudinales, y a todos ellos, se les complementa con un conjunto de capacidades, habilidades y valores de tipo transversal que también deberían ser objeto de evaluación; surge la necesidad de consensuar y desarrollar nuevos objetos de enseñanza, aprendizaje y evaluación para los sistemas educativos que pasen a complementar los ya considerados clásicos.

Es en este contexto, donde la evaluación de los aprendizajes cobra una especial dimensión y focaliza su atención en la comprobación de su asunción por parte de los estudiantes, pero no únicamente para proceder a emitir juicios valorativos respecto de los mismos, sino para incidir en la mejora de la institución en su conjunto, especialmente en lo que hace referencia a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al hablar de conocimientos, habilidades y competencias, es fundamental entender que se hace referencia a aquellos que son socialmente relevantes y, no basta con que lo sean desde el punto de vista puramente académico; por lo tanto, se hace necesario generar nuevas formas de organización de la institución, en general, y del profesorado en particular, desarrollando el sentido colaborativo de los educadores, de tal manera que estos procesos sean abordados de forma conjuntamente planificada.

En el esfuerzo por sistematizar y clasificar los diferentes enfoques sobre evaluación, Guba y Lincoln (1989), autores incluidos en este texto, identificaron cuatro generaciones de evaluaciones conocidas con los términos de: medición, descripción, juicio y negociación.

Siendo la evaluación una disciplina teórico práctica, el autor plantea la necesidad de hablar de enfoques metodológicos; de ahí que, el capítulo cuarto se refiera en particular al tema de los Modelos Experimentales de Evaluación, los cuales de alguna forma, centran su preocupación en determinar el proceso de medida del éxito de la enseñanza en términos de las adquisiciones o aprendizajes de los estudiantes.

En una metodología cuantitativa la evaluación educativa manifiesta particular preocupación en torno a la comprobación del grado en que se ha alcanzado los objetivos previamente establecidos, existiendo, al menos, dos tipos de instrumentos destinados a obtener información de los aprendizajes de los estudiantes por medio de la producción de respuestas de breve extensión, como también de larga extensión.

Junto al desarrollo y aplicación de modelos experimentales de evaluación, comenzó un movimiento y desarrollo paralelo de enfoques evaluativos alternativos con presupuestos éticos, epistemológicos y teóricos que aportan información desde otra perspectiva; por lo tanto, desde la década de los sesenta se produjo un rápido y creciente interés sobre la perspectiva llamada evaluación cualitativa (Eisner, Cronbach, McDonald, Stenhouse, House, Guba, Parlett, Hamilton, Elliot y Stake....) Tal interés se

debió en gran medida al reconocimiento de que los tests estandarizados de rendimiento no proporcionan toda la información que se precisa para comprender lo que los profesores enseñan y los alumnos aprenden.

A la luz de lo anterior, el autor al final del capítulo presenta una atractiva y extensa exposición en torno a ambos paradigmas, haciendo hincapié en la naturaleza de la información que se recoge y explicitando la importancia de la evaluación por competencias, en donde los mapas de progreso tienen la cualidad de ofrecer en palabras la descripción de los conocimientos, la comprensión y las habilidades en un dominio de aprendizaje, en la secuencia en que éstos típicamente se desarrollan y proveen ejemplos de los desempeños y del trabajo de los alumnos que es posible observar cuando se alcanza particulares niveles de logro (Ministerio de Educación, División de Educación General, Chile, 2007).

En el quinto y último capítulo, el autor explicita la necesidad de no asociar el acto de calificar con la intencionalidad sumativa de la evaluación; en los últimos 40 o 50 años, en que se ha estado hablando permanentemente de evaluación como proceso separado de la calificación, la mayor preocupación se centra en planear y desarrollar una evaluación de procesos y productos (evaluar para aprender) y calificar el desempeño haciendo uso de estándares reguladores, acompañados de una apropiada descripción, que permitan certificar competencias más representativas de aprendizajes más personalmente contruidos.

Los actuales reglamentos de evaluación y promoción escolar de enseñanza básica y media que se utilizan en Chile, ponen especial énfasis en que los establecimientos incorporen estrategias para evaluar los aprendizajes de los alumnos, lo que significa hablar de una teoría epistemológica constructivista, construcción del conocimiento, construcción del aprendizaje. Todo ello debe significar un importante cambio en los roles de los alumnos y del profesor, porque un nuevo enfoque pedagógico debe posibilitar un comportamiento activo de los alumnos en la producción de sus conocimientos.

El autor del texto explicita la pertinencia de las estrategias para evaluar, de tal manera que la evaluación esté orientada a conocer los logros y avances que presenta cada alumno conforme a los objetivos del programa que sigue, posibilitando que los alumnos reflexionen y conozcan las competencias alcanzadas y sepan utilizarlas en los próximos

desafíos que les impone el conocimiento.

Por último, la autoevaluación y la coevaluación, son procesos que forman parte de la evaluación y que permiten calificar a los estudiantes de manera individual, de tal forma que se practique bajo un criterio más pedagógico y, sobre todo, de proceso, con el propósito de que los alumnos asuman responsablemente este compromiso.

Crítica y Valoración Personal

Dado que la actual sociedad del conocimiento ha sufrido profundos cambios y transformado las estructuras sociales y culturales, está demandando a los docentes en ejercicio una permanente reflexión y profunda revisión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, por desconocimiento o falta de perfeccionamiento apropiado en el área de evaluación, no se usan las estrategias de enseñanza y aprendizaje más adecuadas para cada uno de los contextos escolares; los docentes siguen reproduciendo conocimientos inspirados en enfoques tradicionales que no contribuyen al desarrollo de habilidades en los estudiantes; por consiguiente, el tema desplegado en la obra de Enrique Parra acerca de la evaluación para los aprendizajes y la enseñanza se enmarca en el contexto de una profunda reflexión acerca de las actuales prácticas evaluativas y el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje orientadas a conseguir que todos los alumnos alcancen las competencias propuestas en el curriculum escolar.

Por lo mencionado anteriormente, el tema es actual y el autor propone nuevas fórmulas evaluativas que posibiliten que los profesores usen sus juicios respecto de los conocimientos de sus estudiantes de forma eficiente, de tal manera que sean incluidos en todo proceso de reflexión sobre su práctica, como un importante modo de retroalimentación, atendiendo a las diversas variables de aprendizaje de sus alumnos.

También es relevante señalar que los planteamientos expuestos en este libro cobran vigencia al considerar la evaluación holística como una combinación racional y sistemática de métodos cualitativos y cuantitativos, que privilegien la evaluación de procesos, de tal manera, que genere los insumos de información para la toma de decisiones y desarrollen en el alumno el autocontrol del aprendizaje y de la autoconciencia y, con ello su responsabilidad en el proceso de construcción del conocimiento.

Por último, la evaluación por sí sola no garantiza la presencia de calidad, por lo tanto, es pertinente establecer un nexo entre el proceso de enseñanza y aprendizaje, el proceso de evaluación para los aprendizajes y la enseñanza y el proceso de toma de decisiones.

Interés desde el Punto de Vista Educativo

Los distintos aspectos que se abordan en el libro en cuestión, tienen gran utilidad para los docentes en ejercicio, debido a que dan cuenta de la pertinencia y relevancia del uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje, de tal manera de favorecer el logro de aprendizajes significativos y desarrollo de habilidades en los alumnos, en el contexto de una evaluación por competencias.

Los educadores tenemos una responsabilidad social con nuestros estudiantes, por lo tanto, si la sociedad mundial se ha modificado en estos últimos cuarenta años, implicando un cambio paradigmático, lo que se ha traducido en la forma de representar el entorno o el contexto en el que funciona el sistema educativo y, específicamente, las escuelas, es pertinente desde el punto de vista pedagógico proponer un cambio en cuanto al plano cognitivo, que pase de una matriz disciplinar llamada Conductismo a otra llamada Constructivismo; el énfasis en la evaluación moderna debe apuntar al desarrollo de habilidades, competencias y actitudes de los estudiantes y donde el interés no esté centrado en lo mucho que el profesor enseña sino en lo que el estudiante realmente aprende.

Para finalizar, es importante mencionar el rol preponderante que juega cada uno de los educadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos, el cual exige coherencia entre el discurso y la práctica educativa, y la búsqueda infatigable de caminos para fomentar la generación de una cultura evaluativa que contribuya al mejoramiento del proceso educativo.

Reseña Recibida: 30 de Octubre de 2009

Reseña Aprobada: 01 de Diciembre de 2009

NORMAS GENERALES PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS

1. La REVISTA INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN es una publicación semestral del Programa de Magister en Educación - Facultad de Educación y Humanidades, Departamento de Educación - de la Universidad de La Frontera, Temuco-Chile.
2. Durante todo el año, se recibirán, para su publicación, trabajos inéditos con letra cursiva, no enviados a otras Revistas, correspondientes a Investigaciones realizadas o derivadas de ellas, Reflexiones Pedagógicas, Reseñas Bibliográficas y Tesis de Postgrado, en este último caso, de preferencia correspondientes al Doctorado en Ciencias de la Educación y/o Magister en Educación de la Universidad de La Frontera.
3. La recepción de un trabajo no implicará ningún compromiso de la Revista para su publicación.
4. El Comité Editor procederá a la selección de los trabajos de acuerdo con los criterios formales y de contenido de esta publicación.
5. Los artículos deberán ser presentados en CD, letra Times New Roman, tamaño 12, formato Word 6.0, a espacio y medio e impresos en papel tamaño carta por una sola cara, incluyendo tablas, gráficos, cuadros, etc. en la ubicación correspondiente, de acuerdo al desarrollo del tema.
6. Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo bibliografía, gráficos, tablas, etc.
7. Al final del artículo se incluirá la bibliografía por orden alfabético, la cual deberá ajustarse a la siguiente estructura:
 - **Libros:** apellido del autor, seguido de la inicial del nombre, año de edición en paréntesis, título del libro en cursiva, lugar de edición, editorial. Ejemplo: Mietzel,G. (2003). *Claves de la Psicología*. España: Herder.

- **Revistas:** apellido del autor, seguido de la inicial de nombre, año de edición en paréntesis, título del artículo, nombre de la revista en cursiva, número del volumen, número de la revista, cuando proceda (en paréntesis) y las páginas que comprende el artículo dentro de la revista. Ejemplo: Solar, M. (2002). El intelecto y las emociones en el aprendizaje de las Ciencias. *Revista Investigaciones en Educación*, 2:43-55.
8. En hoja aparte deberá incluirse el nombre del autor, título profesional, grado académico, dirección, institución donde trabaja y cargo que desempeña, número de teléfono, fax y E-mail.
 9. Los originales no serán devueltos.
 10. La corrección de pruebas se hará cotejando con el original, sin corregir el estilo usado por los autores.

NORMAS ESPECÍFICAS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTICULOS

I. REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

- 1) Extensión : 10 a 20 páginas tamaño carta.
- 2) Componentes :
- Nombre del artículo
 - Abstract en inglés, no más de 15 líneas
 - Resumen en español, no más de 15 líneas
 - Artículo
 - Referencias

II. INVESTIGACIONES

- 1) Extensión : 10 a 20 páginas tamaño carta
- 2) Componentes :
- Nombre del artículo
 - Abstract en inglés, no más de 15 líneas
 - Resumen en español, no más de 15 líneas
 - Introducción
 - Objetivo(s) general(es)
 - Metodología
 - Análisis de resultados
 - Discusión e interpretación de los resultados
 - Conclusiones
 - Referencias
- 3) Financiamiento : Cuando proceda, se deberá señalar, a pie de página, la fuente de financiamiento de la investigación.

III. TESIS DE POSTGRADO.

- 1) Extensión : 3 a 6 páginas tamaño carta
- 2) Componentes :
- Nombre del artículo
 - Abstract en inglés, no más de 15 líneas
 - Resumen en español, no más de 15 líneas

- Introducción
- Objetivo(s) general(es)
- Metodología
- Análisis de resultados
- Discusión e interpretación de los resultados
- Conclusiones
- Referencias

IV. RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

1) Extensión : 3 a 6 páginas tamaño carta

2) Componentes :

- Referencia bibliográfica completa (autor, año, título, ciudad, editorial, N° de edición, N° de páginas)
- Resumen del contenido señalando el tema principal del libro y el método de trabajo que utiliza el autor
- Crítica y valoración personal del tema
- Breve conclusión sobre la posible utilidad e interés del libro desde el punto de vista educativo

Los trabajos serán remitidos a:

Sonia Osses Bustingorry
Directora
Revista INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN
Programa Magister en Educación
Facultad de Educación y Humanidades
Departamento de Educación
Universidad de La Frontera
Casilla 54-D Fono (56) (45) 325251
E-mail: sosses@ufro.cl
Temuco - Chile

