
REVISTA

ENFOQUES EDUCACIONALES

Volumen 1 Número 1 1998

ISSN 0717-3229

Departamento de Educación

Facultad Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Editorial

Sección I: Enfoques

Dina Alarcón Quezada

¿Hacia Dónde va la Educación Parvularia en Chile?

Félix Cañete Escalona

La Evaluación Institucional: ¿Qué tiene la Escuela? ¿Qué entrega la Escuela?

Elliot W. Eisner

Cognición y Representación: Persiguiendo un Sueño

Mónica Llaña Mena

Profesores en Isla de Pascua: ¿Estigma o Fragmentación Profesional?

Cecilia Quáas Fernandois

**Paradigmas Cuantitativos y Cualitativos en la Evaluación y Seguimiento del Profesional Universitario:
Un Planteamiento Teórico**

Julia Romeo Cardone

Perspectivas del Currículo en la Educación Superior

Manuel Silva Aguila

Los Marcos de la Práctica Curricular

Sección II: Investigaciones

Fernando Pérez Fuentes - Irene Truffello Camponovo

**Diseño y Evaluación de Actividades Instruccionales Conducentes a las Estrategias de Aprendizaje
Elaborativa y Profunda**

María Mercedes Pavez - Juana Barrera - Carmen Julia Coloma

Comprensión de Discursos Orales y Rendimiento Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media

Sección III: Hablando de...

José Gimeno Sacristán

Currículo y Democracia

Daniza Ivanovic Marincovich

**Desarrollo Cerebral, Inteligencia y Rendimiento Escolar en Estudiantes que Egresan del Sistemas
Educativo**

Mercedes Lolas Nazralla

Camino para un Eficaz Encuentro Interpersonal

Edison Otero Bello
La Marcha Vertiginosa del Conocimiento

Luis Menke Theis
La Evaluación de Instituciones Educativas. El Análisis de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada

Luis A. Riveros Cornejo
Retorno Económico y Mejoramiento de la Calidad de la Educación Media en Chile

Michel Romieux Olarte
La Educación para el Adulto Mayor y su Relación con la Sociedad

REVISTA

ENFOQUES EDUCACIONALES

ISSN 0717-3229

[Departamento de Educación](#)

[Facultad Ciencias Sociales](#)

[Universidad de Chile](#)

Volumen 5 N° 1 2003

Volumen 3 N° 2 2000-2001

Volumen 3 N° 1 2000-2001

Volumen 2 N° 2 1999-2000

Volumen 2 N° 1 1999

Volumen 1 N° 2 1998

Volumen 1 N° 1 1998



Campus

Aranceles
y créditos

Educación
a distancia

Publicaciones
electrónicas

Radio
U. de Chile

Sitios
de interés

La Universidad

Facultades e Institutos

Programas de Estudio

Investigación y Proyectos

Información y Bibliotecas

Admisión y Matrícula

Estudiantes y Egresados

Productos y Servicios

Cultura

**Prof. Fernando Mönckeberg recibió
Premio Bicentenario 2005**

DESTACADOS

NOTICIAS EN LA U

Agenda Noticiosa Semanal
Periódico de la Universidad
Noticias al Día

AGENDA DE ACTIVIDADES

CURSOS Y SEMINARIOS

ANTIVIRUS

WEBMAIL

MAPA
DEL SITIO

AYUDA

DIRECTORIO
ACADÉMICOS

CONTACTO

BUSCAR

TELÉFONOS

Bases de Datos

Portal

31/08/05

© Copyright SISIB.

Editorial

Revista Enfoques Educativos Vol.1 N°1 1998

Departamento de Educación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Cuesta iniciar estas líneas. Al hacerlo, se acumulan en nuestro pensamiento múltiples y variados recuerdos, en forma destacada la función cumplida por la **Revista Enfoques Educativos** de la recordada Facultad de Educación (o antiguo Pedagógico) de nuestra Casa de Estudios. Se trata de retomar hoy una línea de comunicación interrumpida por muchos años. No es tarea fácil. Nos encontramos en un momento histórico muy diferente a aquél que recordamos. En lugar de una formación de educadores asumida por un puñado de entidades de Educación Superior (lo que facilitaba el intercambio de experiencias cautelando la diversidad e identidades propias), enfrentamos la heterogeneidad y, en gran medida, la falta de comunicación entre unas y otras instituciones formadoras. En un momento en que las comunicaciones han transformado el mundo, al decir de McLuhan en una aldea global, es posible que sepamos más del pensamiento educativo de universidades y autores extranjeros a través de Internet que de nuestros propios pensadores e instituciones nacionales. Más aún, el sentido de competencia, estimulado por la economía de mercado en nuestro país, parece reforzar más la suspicacia y desconfianza en lugar de la apertura y participación en la interacción universitaria.

Si bien la educación no es panacea universal ni fórmula mágica para acceder a la consecución de todos los ideales y utopías postulados por nuestra sociedad o por cada ciudadano y que, en la actualidad, se le observa constantemente cuestionada y pocas veces aplaudida, se espera que ella cumpla una función esencial en el desarrollo de nuestro pueblo y de sus individuos. Se le reconoce como uno de los medios más importantes para favorecer el desarrollo humano y para reducir flagelos como la ignorancia, marginalidad y pobreza. A ella corresponde, entre otros objetivos, estimular la creatividad para reinventar ideales, estrategias, instituciones, organizaciones que, cautelando la cohesión social, permitan responder a los desafíos de una nueva era.

Hoy más que nunca es importante el cultivo de la disciplina de la educación en las aulas universitarias y, específicamente, en esta Casa de Estudios. Aunque con un reducido número de integrantes, el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales constituye un grupo de académicos que ha asumido esta tarea con un profundo sentido de compromiso hacia su objeto de estudio y hacia la Facultad de la cual depende. Desarrolla funciones en docencia de postgrado, investigación y extensión. Año a año se integran nuevos grupos de estudiantes al Programa de Magíster en Educación. De 1986 a 1996 se han graduado 86 profesores especialistas en diferentes niveles educativos. Relevante función formativa cumplen las tesis de grado las que, constituyendo investigaciones rigurosas, han cubierto áreas del conocimiento tales como: *Currículo* (Experimentación en programas y modelos pedagógicos; Evaluación de proyectos educativos; Práctica educativa; Validación de instrumentos de medición). *Género* (Feminización del rol docente; Percepción de la práctica educativa a través del género; Estereotipos sexuales y textos escolares). *Creatividad* (Relaciones con Dinámica familiar; Es

estructura del sistema educativo; Programas pedagógicos que la favorecen; Evaluación de programas y de expresiones creativas). *Estrategias de Aprendizaje* (Modelos favorecedores de aprendizaje significativo en Educación Básica, Media y Superior; Interacción profesor-alumno; Desarrollo de la autoestima). *Gestión Educativa* (La escuela como organización; Administración de recursos humanos; Clima organizacional. *Formación profesional y Campo de trabajo* (Evaluación institucional; Currículo e impacto profesional; Acceso al campo laboral).

Las investigaciones realizadas por los diferentes académicos a través de los años han llevado a conformar líneas que, junto con reflejar las inquietudes de sus autores, se han ido perfilando a través del curso de la experiencia acumulada. Entre ellas figuran: Sistema educativo (comunidad, familia, escuela); Disciplinamiento escolar y conductas de resistencia; Creatividad, familia e institución educativa; Estrategias de aprendizaje y metodología docente; Programas educativos y experimentación pedagógica; Acción educativa y género; Etnografía del aula escolar; Educación y medio ambiente; Unidad educativa y sus características.

Por otra parte, las funciones de Extensión del Departamento se han incrementado durante los dos últimos años a través de la gestación de acciones de difusión del pensamiento educativo y de la colaboración en labores homónimas con otras unidades académicas de nuestra Universidad. Las primeras se tradujeron en encuentros donde participaron connotadas figuras del ambiente nacional e internacional. Las segundas en cursos y seminarios sobre temas diversos: Docencia Universitaria, Programas del Adulto Mayor, Estrategias de Aprendizaje, entre otras.

Se consolidó también la vía de Asesorías Técnicas, como respuesta a la demanda planteada por establecimientos educacionales municipalizados y privados y por instituciones de Educación Superior, especialmente en las áreas de Currículo, Estrategias de Aprendizaje, Evaluación Educacional, Investigación Acción y Gestión Educativa.

Dichas asesorías se han canalizado a través de capacitaciones específicas en el área pedagógica a profesionales de diferentes especialidades y de perfeccionamiento docente a profesores en servicio. De esta manera se ha accedido a quienes ejercen docencia en pequeños establecimientos rurales o urbanos, corporaciones privadas y entidades universitarias de la Región Metropolitana y de las V, VI y X regiones del país.

Tal es, a grandes y someros rasgos, la situación actual del Departamento de Educación. Creemos que este presente configura una situación de desafío para nuestra Revista: echar lazos de comunicación e intercambio con entidades homólogas y ofrecer las reflexiones gestadas en nuestro medio y en otros afines en el marco del pensamiento y acción universitarios y, contingentemente, en el de la Reforma Educacional que estamos viviendo.

Entregamos hoy a la comunidad educativa nuestro órgano de difusión **Revista Enfoques Educacionales** destinado a acoger planteamientos e inquietudes de profesionales de las Ciencias de la Educación y áreas afines. Su estructura considera diferentes secciones. Una, referida a **Enfoques** donde se ofrece tribuna a

la diversidad temática y a la heterogeneidad para enfocarla. Otra, asignada a la presentación de **Investigaciones** in extenso, realizadas por educadores u otros profesionales interesados en la problemática educativa y sus derivados. Una tercera, referida a **Hablando de...** donde se presentan reflexiones y comentarios sobre temas diversos. Y, finalmente, una cuarta sección **Infor** que presentará noticias sobre eventos en el área educacional o sus vinculaciones, cuando sea pertinente.

Santiago, Diciembre de 1997.

Dina Alarcon Quezada

Revista Enfoques Educativos Vol.1 N°1 1998

Departamento de Educación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

¿Hacia Dónde va la Investigación en Educación Parvularia en Chile?

En el entendido de que la educación debe ayudar a la humanidad a enfrentar los desafíos que la realidad cambiante y el impredecible futuro presentan, se comenta un conjunto de investigaciones y experiencias realizadas por científicos de diferentes partes del mundo, las que aportan antecedentes importantes a considerar en la educación. Estos hallazgos se usan para contrastar una muestra de investigaciones realizadas en nuestro país desde el año 1981 en adelante, en el campo de la *Educación Parvularia*. De este análisis surge un conjunto de inquietudes y cuestionamientos que se recomienda considerar, entre otros emergentes en diferentes instituciones educativas, en futuras investigaciones en el área.

I. - A modo de Introducción

Cada vez se escucha con más frecuencia, en el ámbito de la Educación Parvularia, la necesidad de tener presente qué características deben desarrollarse en el ciudadano del futuro. Este interés guarda una relación directa con lo que se debe hacer en el aula, con la orientación asignada a la educación para favorecer en el ser humano el desarrollo de aquellas competencias y valores que se estimen adecuadas para el porvenir. Esa preparación debe comenzar ahora identificando las necesidades presentes y las que se perfilan sobre la base de estas, avizorando los posibles cambios a que nos conducen las formas y caminos actuales de resolución de problemas y de acceso a lo que se estima válido, útil y satisfactorio.

Según Dickinson (1994) los desafíos que la humanidad enfrenta en la actualidad tienen que ver no sólo con los individuos, sino también con las organizaciones. Esto ratifica el planteamiento ya postulado por la educación: la persona a formar no es un problema que sólo corresponda al aula y al educador sino que es también un problema pertinente a toda la comunidad y a sus organizaciones.

El cambio acelerado que está viviendo la humanidad conlleva requerimientos en las personas y en las estructuras creadas por y para ellas. La diversidad de formas de sentir, pensar y actuar que caracteriza a la actual generación exige flexibilidad en los individuos, capacidad para aprender y desaprender, voluntad para probar y arriesgarse. Del mismo modo requiere de organizaciones ágiles, funcionales y heterogéneas que apoyen al proceso de educación canalizado a través de cauces diversos, aun cuando

esté mayoritariamente centrado en las escuelas.

Al cerebro humano, de potencial probado pero no totalmente conocido, se le atribuyen los logros y éxitos del pasado de la humanidad, pero también todas las dificultades que ésta ha enfrentado. Se visualiza a la mente como un factor de producción de crisis y de problemas, pero también como gestador de soluciones y de esperanzas. Por ello, desde la perspectiva de la educación, se le considera como el factor de mayor transcendencia para el devenir.

Sabido es que al nacer se posee la mayor parte de las neuronas que, como organismo biológico, se llega a tener. La capacidad para pensar guarda relación con la red de neuronas que cada individuo logra establecer. Así, mientras más conexiones neuronales se establezcan, mayor posibilidad habrá para pensar, aprender, crear. En este sentido, el ambiente desempeña un rol fundamental. De acuerdo a estudios desarrollados en diferentes países, citados por Dickinson, el futuro de los seres humanos se relaciona más con sus experiencias post-nacimiento que con sus factores genéticos. La tesis propuesta por el Dr. Reuven Feuerstein, psicólogo y director del Centro Internacional para la Estimulación del Aprendizaje Potencial de Israel, es que la inteligencia es modificable. Sus experiencias de hace más de 40 años parten de la concepción de ésta como un sistema abierto, dinámico, que puede seguir desarrollándose durante toda la vida, en lugar de (como se le veía hasta hace unos pocos años) una estructura estática, mensurable, predictiva a través de una cifra, de los futuros individuales.

El ambiente es, pues, un factor decisivo. Neurofisiólogos y neuroanatomistas, como la Dra. Marian Diamond de la Universidad de Berkeley, California, han realizado estudios que evidencian la relación directa existente entre ambientes apoyadores, estimulantes de interacción individuo-medio y el crecimiento y desarrollo de redes neuronales complejas. Esto significa que, en condiciones favorables, es posible que el cerebro humano siga creciendo y desarrollándose durante el ciclo vital.

Por su parte, el Dr. Mihaly Csikszentmihalyi, psicólogo de la Universidad de Chicago, en sus investigaciones sobre superdotados por más de 20 años, ha logrado detectar que los individuos más dotados y de más contenido vital provenían de familias que se manejaban con reglas claras, ofrecían oportunidades a sus hijos para tomar decisiones significativas tempranamente en un ambiente afectuoso, cálido, apoyador y transmitían expectativas de alto nivel. Si se trataba de familias bien estructuradas, menos afectivas y de menor calidez, pero preocupadas por las expectativas y la disciplina, también se producían sujetos bien dotados, pero con menos alegría vital y quizás algo compulsivos.

Los antecedentes mencionados anteriormente, si bien son válidos para todos los niveles educacionales, adquieren mayor relevancia en el caso de la Educación Parvularia ¿Por qué en este nivel cuando la modificabilidad cognitiva abarca todo el ciclo vital?. Por la sensibilidad y plasticidad de la etapa, por la mayor posibilidad de plasmar al ser humano que en los períodos subsiguientes de desarrollo. Por otra parte, este es un momento en que se puede influir más en la familia. Los padres son más proclives a incorporarse y participar en el jardín infantil y, consecuentemente, consultar más en cuanto a las necesidades de los niños, que en las instancias posteriores de Básica y Media.

Investigaciones basadas en los trabajos del Dr. Herman Witkin revelan el significativo efecto de contextos familiares y culturales sobre las diferencias individuales en percepción, personalidad, estilos de aprendizaje e incluso sobre los tipos de inteligencia. Las tendencias en cuanto a sensibilidad o independencia de los contextos están ligadas fuertemente a experiencias ambientales TEMPRANAS. La sensibilidad a los contextos se asocia con el desarrollo de pensadores holísticos. En cambio, la independencia de aquéllos se relaciona con pensadores analíticos. Lo importante es, sin embargo, estimular los dos tipos de pensamiento (percepción del todo - percepción de los detalles) puesto que ambos son esenciales a los distintos tipos de aprendizaje y de resolución de problemas.

Otro de los antecedentes importantes a considerar en Educación Parvularia guarda relación con la Teoría de las Inteligencias Múltiples del Dr. Howard Gardner, la que sugiere que la inteligencia se evidencia no sólo a través de las capacidades verbales y lógico-matemáticas, sino también por medio de competencias visuales, cinestésico-corporales, musicales, interpersonales e intrapersonales. En nuestro país, la mayoría de los subsistemas educacionales se fundamentan en las inteligencias verbal y lógico-matemática. Hasta podría decirse que sólo en el caso de niños menores de seis años (Educación Parvularia) y en la atención de niños especiales (Educación Diferencial) se da importancia a los otros canales de aprendizaje, aún cuando todavía no se les ha asignado el status que Gardner les atribuye. Lo curioso de la situación es que los niveles mencionados parecen percibirse como los parientes pobres del sistema educacional, en el sentido de no entenderlos rigurosamente como educativos dado que, en el caso de los párvulos se estima que ellos van a jugar al jardín infantil y en el de los infradotados, el interés de las acciones a desarrollar se concentra en equilibrar o compensar el desarrollo evolutivo. Así, la tendencia es reducir lo educativo a todo aquéllo referido al desarrollo de las inteligencias verbal y lógico-matemática.

De aceptar la importancia de los planteamientos comentados previamente, habría también que, reconocer que ellos presentan un sólido marco de referencia para apreciar lo que se está haciendo en relación a aspectos fundamentales de la educación parvularia en nuestro país ¿Qué pasa en Educación Parvularia respecto a estos asuntos? ¿Qué investigaciones se están realizando o más bien, se han realizado en el subsistema y hacia qué objetivos han apuntado?. ¿Cuáles han sido sus aportes? Una mirada analítica a lo que se ha hecho durante los últimos años ayuda a ubicarse en esta realidad.

II. - Buscando una relación empírica.

En septiembre de 1996, la Universidad de Concepción organizó un Seminario-Taller sobre Investigación en Educación Parvularia en el cual participaron representantes de universidades y organismos estatales y privados de todo el país, además del Ministerio de Educación. En dicha oportunidad se presentó una visión sobre el estado del arte en el tema que sirvió de base a esta reflexión.

El estudio analizaba una muestra de 88 investigaciones obtenidas a través de tres fuentes: las publicaciones de los Encuentros Nacionales de Investigadores en Educación (1981, 1983, 1985, 1991, 1995); los proyectos en el área financiados por FONDECYT y la publicación del *Seminario Panamericano de Investigación y Formación en la Primera Infancia* que realizara la Universidad Central con la Universidad de Montreal, en 1992, en nuestra capital. A continuación se comenta

brevemente la cantidad, financiamiento, autores, instituciones patrocinantes, temas y objetivos de la muestra mencionada.

Cantidad.

Las investigaciones en el área de la Educación Parvularia presentadas en los Encuentros Nacionales de Investigadores en Educación alcanzaron los siguientes porcentajes del total, en las fechas que se indican: un 14, 7% en 1981, un 9, 2% en 1983, un 5% en 1985, un 11, 5% en 1991 y un 8% en 1995.

Llama la atención la baja significativa en la producción desde el año 1981 a 1983, 1985. Podría, quizás relacionarse con una falta de interés en investigar en el área, pero también podría deberse a los cambios estructurales, económicos y organizacionales vivenciados por las universidades chilenas, especialmente por la Universidad de Chile y sus ocho sedes regionales (Arica, Iquique, La Serena, Valparaíso, Talca, Chillán, Temuco y Osorno) en 1982. En cambio, la disminución advertida en 1995 se produce en un momento en que tanto universidades estatales como privadas están preocupadas de formar profesionales en este nivel. Sin embargo esta proliferación en la formación de educadores no ha significado un incremento en la reflexión fundamentada de la problemática preescolar, traducida en investigaciones. A qué se debe esto? ¿Falta interés en las universidades tradicionales por presentar trabajos en los Encuentros Nacionales? Falta preparación para realizar investigación en institutos o universidades privadas?. ¿Falta presupuesto para realizar la investigación en ambos tipos de entidades?. Existe mayor interés por presentar los trabajos en otras instancias que en lugar del Encuentro Nacional?. La imposibilidad de acceder a estos datos sólo permite plantear la inquietud.

Financiamiento.

De las investigaciones analizadas sólo 14 (16% de la muestra) se realizaron bajo el alero de Fondecyt. Esto podría llevar a pensar que la mantención de un fondo nacional para la investigación no ha significado un incremento de los estudios en el área de la Educación Parvularia. Pero también habría que considerar que las razones de esta situación podrían no depender de la relación con esta entidad sino de otros factores implicados. Es posible que una de las causas guarde relación con la gran competitividad que exige el postular a ese financiamiento. No todos los profesionales que presentan proyectos acceden a los fondos. La situación se dificulta más cuando el investigador es Educador de Párvulos, pues tiene que competir con otros especialistas de mayor tradición investigativa como psicólogos, sociólogos, antropólogos, entre otros, con formación más completa en las disciplinas básicas del quehacer investigativo: Metodologías cuali-cuantitativas de Investigación, Estadística, Construcción de Instrumentos, etc.

El resto de las 88 investigaciones (86%) recibieron el financiamiento de su institución de origen o de otras fuentes allegadas a los propios investigadores.

Autores.

En cuanto a los autores de los trabajos puede decirse que la más alta participación del total de la muestra la tienen los educadores de párvulos, ya sea en calidad de investigadores responsables o como miembros del equipo (42%) , le siguen los psicólogos con un 23, 9%. La ponderación restante es compartida por profesionales diversos: médicos, profesores en otras áreas, asistentes sociales, antropólogos, entre otros. Cabe destacar que desde el año 1991 la participación de los educadores de párvulos ha ido en descenso. Parece ser que, aún cuando en la formación inicial se entregan las bases para la Investigación Educativa, los educadores de párvulos no se sienten cabalmente preparados para realizar investigación. ¿Podría esto derivarse de diferencias entre la formación profesional ofrecida en los inicios del 80 con la de los años 90? ¿Se relaciona esta situación con la calidad e indiscriminado número de entidades que forman educadores estos últimos tiempos?.

Por otra parte, hay que reconocer que investigar no sólo requiere de conocimientos y habilidades intelectuales mediatizados a través de disciplinas diversas sino también de un nivel de sensibilidad y experiencia que faciliten la percepción de problemas del contexto y visualicen caminos posibles de solución. Por ello, parece ser más adecuado pensar que es en el postgrado donde se dan realmente condiciones para la formación en meso y macroinvestigación. Aún cuando existen diferencias entre unas universidades y otras, las tesis de los postgraduados cumplen con los requisitos de rigor de una investigación científica.

Cabe recordar también que el investigar es parte sustancial del quehacer académico habitual de toda universidad. También lo ha sido de los organismos no gubernamentales que por toda una etapa, han entregado sus hallazgos a la educación chilena en relación a los diferentes niveles, en diferentes temáticas. En cambio, para los docentes de las aulas escolares esto viene a ser casi una misión imposible por las condiciones que allí se conjugan.

No obstante lo anterior, cabe destacar que, si bien al docente de aula le es difícil participar en meso o macroinvestigación, tiene a su alcance todas las posibilidades para desarrollar proyectos de investigación-acción en su propia realidad, pero esto tampoco se observa en los establecimientos y centros de atención preescolar. Cabe hacerse nuevas preguntas ¿Se debe esto a fallas en la formación profesional? ¿a una deficiente difusión de las experiencias realizadas? ¿a falta de interés de los profesionales?.

Instituciones patrocinantes.

En cuanto a las entidades patrocinantes de las investigaciones de la muestra en análisis, puede decirse que las instituciones más interesadas en la investigación de este nivel educativo son las universidades tradicionales y algunas privadas. Ellas representan el 66% de la muestra. Las siguen las ONG con un 21,6% y el Ministerio de Educación con un 6,8% y otras instituciones (CONPAN, JUNJI, Centro de Diagnóstico) con un 5,7%.

Áreas temáticas

Los temas más recurrentes de acuerdo al estudio que se comenta han sido: a) el currículo (35% de las investigaciones de la muestra) b) los padres y la comunidad (21,6%) y c) el desarrollo del niño (19,3%). También se tocan otros tópicos tales como la relación entre el Jardín Infantil y la Educación Básica (10,2%), el educador de párvulos (5,7%), la calidad de la educación (2,3%). Otros temas tales como niños maltratados, aspectos nutricionales, formación del educador, ecología, representan un 5,7% de la muestra.

Objetivos.

Aún compartiendo las características esenciales pertinentes a un determinado contenido, los objetivos de las tres temáticas preferenciales (nombradas en el párrafo anterior) representan una amplia y variada visión de estas.

a) Los objetivos en relación al Currículo se centran en:

- * Desarrollar el pensamiento del párvulo: estimulando la formación de nociones musicales; sugiriendo actividades estimuladoras de la construcción del tiempo y del espacio.

- * Diseñar y fomentar estrategias pedagógicas: proponiendo alternativas para la realización del trabajo personal; desarrollando la creatividad; estimulando el lenguaje verbal y escrito; creando formas de atención a niños hospitalizados; orientando el desarrollo de la educación artística.

- * Recabar antecedentes básicos para la acción curricular: diagnosticando dificultades del aprendizaje de las matemáticas; observando aplicaciones de la teoría piagetana; desarrollando las funciones básicas; detectando los efectos de los factores socioculturales sobre el aspecto lectoescritor; identificando las preferencias y formas de interacción de niños de 2 a 5 años; pesquisando las tendencias en el uso de computadores; configurando el rol del educador en el proceso de recuperación del párvulo afectado por diversas patologías.

- * Diseñar y/o evaluar instrumentos y medios curriculares: aplicando programas no convencionales para la atención integral del niño menor de dos años revalorando el rol y significado de la familia y de los padres; observando los efectos de materiales pedagógicos sobre aspectos cognoscitivos; analizando los efectos de una metodología sobre el desarrollo psicomotor; estandarizando un test socioafectivo.

Las investigaciones realizadas en este ámbito han sido preocupación no sólo de educadores de párvulos sino también de psicólogos y de profesores de Educación Musical, de Educación Física y de Artes Plásticas.

b) Los objetivos en cuanto al trabajo con los padres y la comunidad apuntan a:

- * Promover el desarrollo de la comunidad: generando cambios actitudinales en las familias de los niños; capacitando a las madres para asumir roles educacionales en los establecimientos escolares (en el

desarrollo de estructuras lógico-matemática, en el aprendizaje de juegos lógicos, en el uso de material didáctico, etc.); realizando estudios sobre la comunidad; evaluando el impacto de la participación de las madres en el jardín infantil; identificando contextos familiares de la infancia marginada.

* Contrastar realidades diversas y sus efectos sobre los párvulos: comparando niveles de estimulación de la creatividad en niños de 4 y 5 años pertenecientes a familias de distintos estratos socioeconómicos (bajo, medio, alto); detectando la coherencia o incoherencia existente entre la educación familiar y la escolar; relacionando hábitos de ver TV con la condición socioeconómica familiar del niño.

Los estudios en esta área han sido realizados mayoritariamente por organismos no gubernamentales y por algunas universidades tradicionales. Revelan un fuerte movimiento en cuanto a la aplicación de programas no convencionales de atención al párvulo donde se enfatiza el desarrollo personal de madres, padres y jóvenes de la comunidad asignándoles responsabilidades relevantes en el quehacer educativo. Aparentemente esta es una de las formas en que se ha tratado de responder a la necesidad de ampliar la cobertura de la atención del menor de seis años, a nivel nacional.

c) Los estudios referidos al desarrollo del niño se orientan hacia:

* Clarificar acciones educativas a realizar con el párvulo: identificando tareas de desarrollo para los menores de dos años; elaborando instrumentos que ayuden a detectar características específicas de los niños; diseñando un test de desarrollo psicomotor; estructurando programas psicoeducativos (desarrollo del hablar); evaluando el nivel de comprensión del vocabulario pasivo del niño; configurando el perfil del desarrollo del lenguaje del párvulo marginal de 3 y 4 años; relacionando el lenguaje con los estilos cognitivos; estableciendo relaciones entre el léxico y los patrones lingüísticos; estudiando la relación entre la socialización y la sexualidad infantil; evaluando nociones elementales en la palabra verbal y escrita.

* Detectar situaciones problemáticas que podrían afectar el desarrollo del párvulo: conociendo las percepciones del niño sobre su ambiente; identificando problemas conductuales y socioemocionales de niños de 3 a 5 años; detectando la prevalencia de alteraciones en la salud mental; identificando situaciones de estrés en el desarrollo psicosocial del niño de 5 a 10 años; evaluando cambios en niños de 1,6 a 12 meses con déficit atencional.

Los trabajos realizados en esta área han sido terreno de profesionales tales como médicos y psicólogos. También se observan trabajos de educadores de párvulos aunque con mucho menor frecuencia que los profesionales de la salud. Si bien no todas las investigaciones están planteadas en directa relación con los aspectos educacionales, sus hallazgos y proposiciones enriquecen la percepción de factores concomitantes del proceso educativo.

Otra vertiente importante de investigación en Educación Preescolar, no incluida en la muestra que se ha comentado, es la realizada en los programas de postgrado de las diversas universidades. Al momento no se cuenta con todas las informaciones pero se manejan algunos datos sobre los temas abordados por esta

vía: programas e instrumentos de evaluación de la creatividad; elaboración y prueba de materiales didácticos; evaluación en educación preescolar; socialización del educador de párvulos; estereotipos de sexo en biblioteca de aula; programa de estimulación a través del arte; programa de estimulación psicomotriz, entre otros.

Habría también que destacar que en los últimos años se han llevado a efecto investigaciones del macrosistema de educación parvularia con el propósito de evaluar su calidad. Algunas informaciones sobre los efectos de la educación impartida en las escuelas municipalizadas, los jardines infantiles de la JUNJI y los centros de INTEGRA a través de programas formales y no formales se refieren a que:

- * Existe un déficit en el desarrollo cognoscitivo de los párvulos que está afectando a grupos que representan entre un 22% y un 42% de la población evaluada, urbana y rural;

- * Se evidencia una clara disminución en el riesgo de desnutrición del menor; el peligro es, más bien, la obesidad, la cual puede llegar a transformarse en un problema de salud pública;

- * Se observan positivos resultados en el desarrollo del área socioemocional: los niños tienen vivencias emocionales positivas, aprenden hábitos conducentes al cuidado de la salud y la convivencia en grupos y desarrollan también su autonomía y autoestima.

También se ha iniciado un estudio sobre el programa no convencional *Conozca a su Hijo*, el que se aplica a sectores rurales. Se espera tener resultados durante este año.

Por otra parte, la Junta Nacional de Jardines Infantiles ha puesto en marcha en 1995 un megaproyecto de evaluación sistémica, multimodular y participativa el que cuenta con los auspicios de UNICEF y la Fundación Van Leer.

III. - Hacia dónde seguir

A esta altura de la reflexión conviene retomar las proposiciones planteadas por Dickinson (punto I en este documento) , las que serán contrastadas con la muestra de investigaciones realizadas en el país.

Analizados los objetivos descritos en el punto *Buscando una relación empírica* podría decirse que:

- * El estudio de la estimulación de otros posibles tipos de inteligencia (visual, motriz, cinestésica corporal, musical, e interpersonal) ha sido preocupación de diferentes proyectos investigativos desde distintos puntos de vista, quizás no con este mismo nombre pero apuntando a logros semejantes. Sin embargo, lo realizado parece no ser suficiente pues aún no hay una conciencia generalizada en relación a su importancia. Además en este ámbito se advierte carencia de trabajos en cuanto a la inteligencia intrapersonal y a la inteligencia lógico - matemática las que también debieran ser preocupación de los investigadores.

Tampoco se advierte la búsqueda de antecedentes y/o proposiciones de estimulación de *pensadores globales y analíticos*. Ninguno de los programas plantea dos en el inventario de objetivos lo postula.

* El ambiente que rodea al niño también ha sido objeto de reflexión de investigadores nacionales. No obstante aquello, se visualizan falencias por ejemplo en el estudio del clima escolar, de la interacción individuo-medio y la realización de programas que promuevan y evalúen ambientes apoyadores del jardín infantil, ya sea en el aula o en la institución como totalidad.

* La familia ha sido objeto de variadas investigaciones en Educación Parvularia. Sin embargo, los objetivos de estas son diferentes a las inquietudes planteadas por Dickinson. En la experiencia chilena se advierten pocas preocupaciones por detectar la dinámica familiar o el propiciar programas o experiencias que promuevan interacciones positivas entre los miembros de la familia, como tampoco orientaciones a los padres en cuanto a las bondades del establecimiento de una normativa familiar interna y del cultivo de expectativas de alto nivel.

* Tampoco se advierte generalizada la idea de estimular las inteligencias de los niños en su propio hogar junto a personas significativas para ellos. Un buen intento en este sentido ofrece la Junta Nacional de Jardines Infantiles con el programa *Sala Cuna en el Hogar* y el Ministerio de Educación con el programa *Conozca a su Hijo* los cuales están destinados a niños en situación de desventaja en sectores urbanos o rurales.

Los antecedentes comentados a través de este trabajo inducen a la reflexión generando nuevas preguntas y comentarios sobre los puntos analizados:

* Deben realizarse más estudios e investigaciones en Educación Parvularia, no sólo por ser la primera dentro de un sistema de educación permanente sino también por las características, posibilidades y riqueza de esta etapa de la vida. En este sentido es importante que no sólo fundaciones educacionales, universidades u otros organismos estatales o privados se preocupen de financiarlas, sino también entidades empresariales, comunitarias y sociales con un apoyo económico más sólido que permita diseñar proyectos más globalizadores.

* En lo posible, la teoría, planificación organización, práctica y evaluación de la educación en todos los niveles y ambientes debieran nutrirse del resultado de investigaciones. Esto cobra mayor importancia en la Educación Parvularia, pues como ya se ha dicho en diferentes lugares de este documento, a ella le corresponde preocuparse directamente por las bases de la formación de la persona humana. Mientras más sólidos sean los fundamentos, más posibilidades tendrá la acción educativa posterior de alcanzar las metas que se hayan propuesto. Para ello será necesario que la institución educativa sea capaz no sólo de responder a situaciones y requerimientos cambiantes sino también de constituirse en un auténtico sistema de aprendizaje que pueda promover su propia transformación. Peter Senge (citado por Dickinson, 1994) profesor del Massachusetts Institute of Technology estima que las organizaciones de aprendizaje se caracterizan por su apertura, percepción sistémica y creatividad. Este sería un aprendizaje generativo por su énfasis en la experimentación y la retroalimentación a través de una evaluación

permanente en cuanto a como se conciben y solucionan los problemas.

* Es necesario que en la etapa de párvulo se establezcan las bases para desarrollar personas que sean aprendices permanentes a modo de enfrentar un mundo de cambios crecientes e imprescindibles como los que se visualizan para el futuro.

* Condición necesaria a la educación es el desarrollo de diversas inteligencias posibilitando ambientes y contextos estimuladores y apoyadores con las características fundamentales de calidez y afecto. Dos organizaciones cobran relevancia en este sentido: el hogar y la escuela. Ninguno de los dos puede eludir su responsabilidad y compromiso en el proceso de formación del párvulo. Faltan investigaciones considerando este binomio.

* No obstante los éxitos que pudieren haberse observado en los programas educativos realizados por madres en establecimientos y centros preescolares, cabría reflexionar sobre la importancia de su rol en el ambiente familiar. ¿Qué hacer para cautelar la existencia de un ambiente cálido y estimulante en el hogar donde tanto las madres como el resto de los familiares (padres, hermanos) participen en generarlo? ¿Hay que pedir a las madres que vayan a los establecimientos a cuidar y educar niños o hay que favorecer que en esa realidad circunscrita llamada *hogar* se produzcan cambios adecuados al pleno desarrollo y aprendizaje del niño? ¿Cómo lograr cambios adecuados de actitudes en todos los que se cobijan bajo un mismo techo familiar? ¿Qué pasa si la madre hace un buen trabajo en el jardín infantil o centro de atención del niño y en el hogar no hay normas claras, ambiente afectuoso, estimulante, aportador de expectativas?

Es necesario realizar más investigaciones sobre las familias de los párvulos. Con los resultados ya obtenidos en otros lugares en cuanto a su importancia en el establecimiento de redes neuronales desarrolladas tempranamente, de personalidad, estilos de aprendizaje y tipos de inteligencia, debieran diseñarse y evaluar programas de trabajo en esta instancia, respaldando el ambiente hogareño, conformando estructuras de interacción enriquecedora, apoyando el desarrollo de expectativas.

* ¿Qué pasa con el desempeño de los roles del educador? Investigaciones cuantitativas y cualitativas realizadas en la Universidad de Chile muestran la sobredimensión atribuida al rol materno referido a dar afecto y a satisfacer las necesidades básicas de los pequeños olvidando el rol profesional que implica diagnosticar problemas, estructurar situaciones pedagógicas pertinentes a su solución y evaluar sus consecuencias, entre otras responsabilidades. Para el futuro de la Educación Parvularia, es fundamental desarrollar investigaciones que detecten las formas cómo los educadores organizan su trabajo ¿Responden estas a desarrollar en los niños las características adecuadas a un mundo en constantes cambios? ¿Promueven la flexibilidad, la capacidad para aprender y para desaprender, la voluntad para experimentar, en general, cultivan la mente?

* ¿Cuál es el futuro de las entidades formadoras de educadores de párvulos en cuanto al desarrollo de investigaciones en el área? Urge que, tanto las universidades tradicionales como las creadas en los últimos años tomen conciencia de la importancia de su rol en este campo y dediquen tiempo y

presupuesto a esta línea de trabajo académico.

* Es imprescindible que los resultados de las investigaciones lleguen a las aulas. A veces, no acceden a ellas ni siquiera los administradores educacionales. Es más frecuente observar que los hallazgos se publiquen en revistas especializadas, se compartan entre pares o se comuniquen a autoridades. Incluso en algunos casos el educador es objeto de estudio sin obtener informe de los resultados.

Concluyendo, podría decirse que hay muchos interrogantes, alcances y problemas a resolver o a reflexionar que, sobre la base de la información que se incluye en este trabajo y, por supuesto, sobre muchas otras recabadas en las diversas instituciones interesadas en la atención del niño menor de seis años, podrían fundamentar diversos caminos para futuras investigaciones en el área de la Educación Parvularia.

Bibliografía

Alarcón Quezada, Dina *Investigación en Educación Parvularia*. Cuadernos de Educación, Universidad de Concepción, 1997. En prensa.

División de Educación General. *Reforma Curricular para la Educación Parvularia* **MINEDUC** Documento para Discusión Abril, 1997.

Dickinson, Dee *Cultivando la Mente* Conferencia sobre Aprendizaje Permanente, para Empresas Europeas, Universidad de Oxford. Octubre de 1994. Extracto de charla de la autora traducido por Beatrice Avalos.

Dina Alarcón Quezada

Magíster en Educación, Universidad de Chile

Profesora Titular, Programa de Magíster en Educación Mención Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile. Especialista en Creatividad y Evaluación Educacional.

La Evaluación Institucional: ¿Qué tiene la Escuela? ¿Qué entrega la Escuela?

La gestión educativa está experimentando cambios importantes. La búsqueda de recursos en el propio nivel de la unidad escolar, la acción competitiva que involucra a la '*empresa educativa*', nos presentan situaciones que han hecho cambiar el esquema tradicional que estábamos acostumbrados a observar. Se aumentan las exigencias, los requisitos y el manejo tecnológico es absolutamente necesario. La comunidad se preocupa por la escuela, pero también la enjuicia y presiona. La unidad educativa está siendo vigilada con ojos de eficiencia y de sentido ético. La evaluación institucional aplicada al área de la educación se va a definir como una actividad de investigación y análisis para llegar a verificar logros y deficiencias. Esta evaluación se va a nutrir en fuentes de tipo empírico y científico y como producto de ello, se le valorará para los fines del mejoramiento de la educación. En este trabajo se presentan algunas apreciaciones sobre las características generales que tiene la evaluación institucional de la unidad educativa, junto con la presentación de aspectos metodológicos iniciales.

La crisis que se advierte en el sistema de educación nacional no es nueva. La situación ha venido derivándose desde hace mucho tiempo, de tal manera que hasta resulta casi natural hablar en esos términos cuando se trata de educación. No es una circunstancia privativa de nuestro país tampoco. Las habas se están cociendo hace rato en muchas latitudes, tanto en el mundo del desarrollo como en el otro. Lo conflictivo, sin embargo, para nuestra realidad, es que en el momento en que se manejan expectativas y aspiraciones para el logro de situaciones de mayor relevancia económica y social, dicha situación de crisis preocupe verdaderamente. Las apreciaciones poco felices sobre las carencias en el nivel preescolar, la permanente y hasta fastidiosa ambigüedad de la educación media y las circunstancias negativas en que se desenvuelve la educación superior, en particular las universidades con aporte estatal, llegan a configurar el cuadro que no favorece el desarrollo educativo del país.

La gestión educativa, por otra parte, está experimentando cambios altamente significativos. La búsqueda de diferentes tipos de recursos ya en el propio nivel de la unidad escolar, la acción competitiva en la que ha entrado la '*empresa educativa*', es indudable, que trastorna el esquema un tanto tradicional al que estábamos acostumbrados a observar y a trabajar dentro de ese esquema. Aumentan las exigencias y requisitos, se torna más imperativo el manejo tecnológico y los mismos costos derivados de él lo que lleva a situaciones más heterogéneas en lugar de una homogeneización positiva.

El subsistema de educación municipalizada, que pudo haber encandilado a sus creadores en los inicios de su funcionamiento, está súbitamente mostrando sus falencias.

La acción coordinadora y de supervisión global que cumple el Ministerio de Educación, junto a su natural toma de decisiones en el nivel cupular, se ha desdibujado en el ámbito del planeamiento y las explícitas formulaciones de políticas de desarrollo innovadoras y proyectivas. En consecuencia, también, insólitamente, se ha abierto el camino a múltiples instancias de ensayos y experiencias que si bien es cierto pueden representar elementos de una creatividad, no son los aportes en un nivel de valía representativa en la educación. Así aparece un cuadro multifacético de la realidad, que hasta podría ironizarse así:

- a) La escuela x ha adoptado un novedoso sistema de ajustes curriculares;
- b) La Fundación Beta está prestando un apoyo poco común en la región para la educación técnico-profesional;
- c) El sector sur de Santiago está llevando a cabo proyectos poco usuales en sus escuelas;
- d) La Municipalidad de..... etc. etc. etc.

La escuela recibe una serie de recursos y apoyo desde diversos sectores e instituciones. La comunidad se preocupa por la escuela y también la enjuicia y le exige. Por ello, la acción de evaluación de la institución escolar se está haciendo más necesaria e imprescindible. La unidad educativa está siendo vigilada con ojos de eficiencia y de sentido ético por múltiples razones. Se observa qué se entrega en relación con los recursos que se ofrecen, ya sean materiales, humanos, técnicos o de otro tipo. Se preocupa asimismo apreciar sus potencialidades de desarrollo o, por el contrario, revisar el cúmulo negativo de elementos que limitan su accionar y la llevan a un punto de quiebre como organización docente y cultural.

La evaluación institucional aplicada a la unidad escolar la vamos a definir como una actividad de investigación y análisis, destinada a averiguar el nivel de logros que está alcanzando la institución de acuerdo con su razón de ser y llegar además a determinar los elementos que están actuando en la indicación de menor o de mayor capacidad de esos logros. De ello dependerá ratificar, modificar o sustituir las correspondientes decisiones y estrategias del caso.

La evaluación institucional se propone los objetivos siguientes:

1. Averiguar la medida del cumplimiento de los objetivos propios de la institución.
2. Averiguar el estado de funcionamiento de los factores de factibilidad que inciden en el logro de esos objetivos.

3. Llegar a una indagación más o menos precisa sobre cuál es la capacidad real y potencial de logro de la institución.
4. Disponer de información confiable para regular a tiempo las estrategias de logro.
5. Poder averiguar la existencia y magnitud de efectos no previstos.
6. Proveer la información que pueda ser conocida por autoridades superiores en relación con su situación global que se estime necesario conocer.
7. Indagar cuál es el uso de recursos financieros asignados para el logro de los productos previstos.
8. Comparar, a través del tiempo, el mejoramiento institucional logrado en cuanto a capacidad de consecución de metas, sobre la base de los recursos humanos y financieros razonablemente asignados a la institución.

Los objetivos anotados se encuentran sumergidos en una connotación de trabajo que no es tan simple desarrollar. Se tendrá, en primer término, que llegar a un conocimiento de la realidad misma en la cual las instituciones educativas se encuentran insertas: es el *problema* porque el diagnóstico debe constituirse en el real instrumento de programación de acciones que van más allá de la simple descripción de la realidad y su proyección de desarrollo como futuro institucional.

Las fuentes de indicación de necesidades que determinan la realización de la evaluación institucional son de dos tipos:

a) Empírica, es decir, como una apreciación surgida como producto de rutina. Esta apreciación empírica se encuentra concretada en el comentario, el informe parcial o la observación verbal de las autoridades, docentes, alumnos y comunidad en la cual se encuentra inserta la institución educativa del caso.

Son los ejemplos de:

"Así como estamos trabajando, no nos parece muy adecuada nuestra metodología. Es lo que piensan varios profesores"

"De acuerdo con algunas informaciones incompletas que hemos logrado recoger, la imagen de la escuela en la comunidad es poco atractiva".

b) Un resultado como producto de la acción científica de investigación en términos de apreciación de situaciones referidas a aspectos específicos.

Son los ejemplos de:

"El año pasado tuvimos una matrícula de 800 alumnos. De acuerdo con los cálculos hechos, este año tendremos un aumento de 10".

Las necesidades que se logren detectar deben significar la indicación de los puntos sobre los cuales, una vez hechos los cuadros de prioridades correspondientes, se concentrará la toma de decisiones del cambio. Si se desea presentar la situación de una manera global, bien podríamos presentar un cuadro como el siguiente:

Apreciación Empírica derivada de la Rutina.	* En dirección de programas de trabajo. * En el desarrollo del currículo * En el desempeño del personal docente
Indicación Científica Exigen Toma de decisiones con Efecto de Cambio.	* En el rendimiento y conducta de los alumnos
Apreciación Científica derivada de Acciones de Investigación Previa.	* En la tecnología utilizada * En la organización y administración de la institución * En la utilización de los recursos disponibles * En la interacción de escuela-comunidad * Otros.

Los evaluadores de las unidades ejecutoras en la institución pueden ser de dos tipos:

1. *Interno:*

Personal directivo, personal docente, personal administrativo, alumnos.

2. *Externos:*

Personal del Ministerio de Educación u otras instituciones de las cuales depende la escuela, supervisores, especialistas en educación, agentes de la comunidad, expertos. Los tipos de evaluadores indicados presentan ventajas y desventajas que podríamos señalar de la manera siguiente:

	VENTAJAS	DESVENTAJAS

Evaluadores Internos	Conocen mejor la organización en la cual actúan. Poseen mayor experiencia directa en el funcionamiento de la institución como para poder percibir qué anda bien y qué anda mal. Disposición de tiempo más flexible para evaluar.	Es posible que determinadas falencias no las adviertan y si lo hacen, no les den importancia. Es probable que haya una tendencia para presentar el lado más positivo posible. Pueden presentarse situaciones de evaluación arbitrarias.
Evaluadores Externos	El juicio puede estar menos comprometido con ciertos intereses, difíciles de no tomar en cuenta perteneciendo a la institución. El aspecto formal puede dar mayor seriedad al proceso. La apreciación puede estar mejor relacionada con situaciones globales.	Tienden a ver más deficiencias que aciertos. Los miembros de las unidades ejecutoras se inclinan a ocultar deficiencias reales o a disminuirlas por temor al uso que la superioridad puede efectuar de dicha información. Están limitados en el tiempo y en la normatividad.

Cuando se va a proceder a la evaluación institucional, deben tenerse en cuenta ciertos estándares de calidad de la evaluación. Estos estándares se basan en los criterios siguientes:

De tipo científico:

Toman en cuenta especialmente:

a) Validez Interna.

El modo de expresión de este criterio está en la certidumbre de que la información es verdadera. Se dirá que la información es inequívoca o muy bien explicada por variables controladas y no por otros factores que se consideren extraños. Por tanto, en este criterio es crucial la validez de los instrumentos mismos

para extraer la información. Se da así la dicotomía dato fidedigno - instrumento eficaz.

b) Validez Externa.

Este criterio está referido a la generalización de la información a ámbitos mayores del que fue extraída y los correspondientes puntos de cautela para admitir dicha extensión.

c) Confiabilidad.

Es la consistencia en la información. Para la certidumbre de una constatación de saber si nuevos datos que se reúnan producirán el mismo tiempo de información que los actuales. También el criterio opera en función de la naturaleza de los instrumentos de evaluación.

d) Objetividad.

Satisfacción de la coincidencia entre distintas fuentes que opinan sobre un mismo referente, de acuerdo a interpretación que se da a los datos.

De tipo práctico.

Consideran:

a) Pertinencia.

Si los datos que se seleccionan pueden satisfacer realmente ciertos propósitos. La pertinencia se determina comparando cada dato extraído con el propósito de la pregunta que se plantea.

b) Importancia.

De la gama de información considerada pertinente, parte de ella deberá ser realmente crítica.

c) Suficiencia.

Inclusión de la información más completa posible.

d) Credibilidad.

Este criterio se relaciona con la confianza que los usuarios de la evaluación puedan tener en el evaluador y su integridad profesional.

e) Oportunidad.

Condición de la información para estar presente cuando se la necesite. Conviene tener presente en este punto la situación de evitar el perfeccionamiento si éste afecta a la oportunidad.

f) Amplitud de difusión.

Condición de la estrategia que aplique el evaluador para hacer llegar la información a toda persona que necesite saber de ella.

Conviene señalar que es aconsejable manejarse prudentemente en cuanto a costos de un proceso de evaluación para seleccionar aquellas alternativas más económicas e igualmente válidas. El rol del evaluador debe limitarse a describir la realidad en términos no comprometidos valóricamente. Si acaso se encontrara en una posición de toma de decisiones, entonces, podrá asignar los juicios de valor del caso.

Si se proyecta la aplicación de una metodología destinada a examinar las acciones institucionales de logro, habrá que considerar los siguientes aspectos y fases de desarrollo:

Los objetivos generales del sistema educativo donde se inserta la institución escolar.

Estos objetivos están comprometidos en sus estrategias de logro con la situación de personas que puedan crecer como tales, fortalecer y desarrollar personalidades bien integradas y estables, dinámicas, críticas, habilitadas para la comprensión de la experiencia humana y desempeñarse útilmente en la sociedad. La institución educacional compromete sus estrategias de acción para llegar al término del nivel con un porcentaje óptimo de alumnos con una adecuada autoestima, con suficiente equilibrio emocional, con la eficaz internalización del aprendizaje permanente y nuevas conductas de desarrollo.

Las condiciones existentes de logro, comprenden la apreciación de parámetros indicativos, el diagnóstico de situaciones para llegar a determinar las reales condiciones de logro de la institución en los diversos niveles del sistema. Se deben precisar, además, las determinaciones de índices reales de logro por objetivo frente a las condiciones existentes. Estas condiciones de logro podrán ser restauradas si no son adecuadas, de acuerdo a una determinación de estrategias establecidas para estos efectos.

Los objetivos institucionales para una institución x podrían iniciarse así:

* Retención total de cada cohorte hasta la conclusión del nivel de escolaridad suministrado por la institución.

* Consecución de los objetivos curriculares terminales del nivel, por la totalidad de los miembros de cada cohorte.

* Mantenimiento de un costo por alumno entre...

- * Ingreso al próximo nivel de escolaridad de por lo menos el ...% de los egresados del nivel adjudicado al centro educativo.
- * Obtención de un puntaje promedio no inferior de.... en la incidencia institucional en el medio.
- * Mantenimiento de un porcentaje aceptable en el cúmulo de programas interacción escuela-comunidad.

A continuación se presenta un ejemplo de derivación y búsqueda de comprensión de objetivos de un sistema educativo en un determinado nivel de enseñanza.

El sistema educativo x compromete sus estrategias de acción en el logro de seres humanos que a través de sus comportamientos evidencien:

I Una personalidad bien integrada, estable, dinámica, crítica creativa positivamente orientada, con un claro sentimiento de control sobre su entorno, consciente de su valía y habilitada para aprender de la experiencia humana.

Al final del nivel se espera que haya logrado:

1. Tomar conciencia de sus posibilidades y limitaciones y adquirir confianza en sus propios recursos.
2. Aceptarse a sí mismo como una persona valiosa.
3. Adecuado control de sus reacciones emocionales.
4. Desarrollar una visión optimista de la vida.
5. Capacidad para asumir decisiones coherentes con una clara toma de conciencia de sus posibilidades.
6. Capacidad para superar la adversidad.
7. Internalizar la necesidad de perfeccionamiento permanente.
8. Equilibrado y responsable sentido de autonomía.
9. Disposición para emplear el tiempo libre en actividades enriquecedoras de vida.
10. Flexibilidad de ajuste a las situaciones de cambio.
11. Un creciente espíritu de iniciativa.

II Capacidad de integración social y espíritu de solidaridad en todo tipo de empresa que contribuya a la realización de ideales valiosos humanos.

Al final del nivel se espera que haya logrado:

1. Comprender que todo ser humano es un valioso y libre y no un objeto que puede ser manipulado.
2. El hábito de mantener francas, cordiales, y respetuosas relaciones con los demás.
3. Una firme disposición para mantener la más alta integridad y capacidad de defensa ante circunstancias que pongan en peligro sus sistemas de convicciones basado en sensata y genuina decisión personal.
4. Actitudes de respeto y tolerancia hacia los sistemas de valores, costumbres y creencias de personas provenientes de otras culturas.
5. Actitudes de entrega hacia acciones que ayuden a quienes se encuentren imposibilitados para asumir sus más elementales necesidades humanas.
6. Una adecuada habilitación para el trabajo grupal.

III Un claro conocimiento de la estructura económica social de su país, de sus logros culturales, interdependencia y una definida comprensión de su participación crítica activa y contribuyente en el Proyecto Nacional consensualmente acordado.

Al final del nivel se espera que haya logrado:

1. Un creciente interés por participar en las corrientes de pensamiento que estructuran la vida política del país.
2. Conductas de compromiso en el esfuerzo de apoyar sistemas que provean a cada ser humano las condiciones básicas para su óptima realización.
3. Suficiente conocimiento y comprensión del esfuerzo llevado a cabo por individuos y grupos a través de la historia para convertir al país en una entidad garantizadora del ejercicio de los cambios humanos.
4. Suficiente conocimiento y comprensión de la naturaleza, filosofía y objetivos del proyecto nacional que el país consensualmente se ha planteado.
5. Adecuado conocimiento de los múltiples sectores de producción existentes en el país, de sus posibilidades, inmediatas y potenciales y una mínima capacitación y experiencia trabajo adquirida en

algunos de ellos.

IV Conocimiento y comprensión de los principios que regulen variedad de hechos y fenómenos de realidad social y dominio aceptable de todos aquellos instrumentos y metodologías que le permitan un idóneo y crítico acceso a la misma.

Al final del nivel se espera que haya logrado:

1. Suficiente competencia en el ejercicio de habilidades básicas relacionadas con los procesos de comunicación.
2. Cierta dominio de las técnicas que habilitan en el procesamiento de la información y en la resolución de problemas.
3. Conocimiento y comprensión de los mecanismos y leyes que regulan el mundo de la naturaleza de las acciones del hombre para emplear dicho conocimiento en el mejoramiento de las condiciones de vida de la humanidad.
4. Disposición y competencia en la búsqueda y logro de aportes originales.

V Suficiente comprensión y conocimiento de aquellos problemas y aspectos más significativos de la realidad mundial en su devenir histórico actual y prospectivo.

Al final del nivel se espera que haya logrado:

1. Conocimiento y comprensión de los problemas más críticos del mundo contemporáneo y de las fuerzas que generan conflictos, tensiones y limitaciones a la plena realización humana.
2. Conocimiento y comprensión de los modos en que se han. H estructurado las distintas culturas a través del tiempo.
3. Un sentido prospectivo del quehacer humano y suficiente idoneidad como para ejercer un mínimo control sobre el futuro.

VI Marcado interés por extraer y elaborar los significados de variedad de productos culturales y firme disposición a contribuir a la creación de nuevas expresiones.

Al final del nivel se espera que haya logrado:

1. Una desarrollada sensibilidad hacia la captación de valores en sus múltiples manifestaciones.

2. Una clara disposición a la búsqueda de medios a través de los cuales procure expresar significados estéticos y otros.

3. Conocimiento y comprensión de la naturaleza; implicancias y valores de los productos culturales que la humanidad haya creado.

Ese cúmulo de logros que se indica, de alguna manera tiene que ser verificado. Y esto no es fácil. De aquí que debe concluirse que el proyecto de la evaluación institucional cada vez se hace más necesario y complejo, al mismo tiempo.

Juan Casassus, especialista de UNESCO, señala que la concepción y ejecución de acciones que favorezcan el desarrollo de la educación en la última década del siglo XX constituye una desafío de dimensiones considerables, cuyos elementos esenciales es preciso identificar, precisar y evaluar. Y agrega que hay cinco parámetros centrales que influyen en la evolución de los sistemas educativos que han sufrido cambios importantes: el financiamiento, la demanda, la oferta, el Estado y el progreso técnico (1). De aquí la preocupación para llegar a establecer metodologías nuevas de apreciaciones sobre lo que tiene y está haciendo la institución escolar frente a una contingencia de desafíos que están siendo cada vez más imperativos y de cambios frecuentes. La indicación misma de adopción de sistemas de educación personalizada para una clientela masiva, debe mover a reflexiones sobre la gestión educacional de nuestros días. La educación, por lo demás, se nos aparece siempre como una especie de eterna paradoja: nos pide que la utilicemos para un cambio y por otro lado, nos pide que preservemos los elementos tradicionales.

Sergio Nilo (2) cuando se refiere a la evaluación de la institución escolar, toca un punto que nos parece de mucha importancia: prestar a la acción evaluadora la atención como un proceso de construcción de conocimiento. En otras palabras, de creación de '*nuevas cosas*', como resultado de ella. Esto quiere decir que vamos a evaluar y detenernos ahí. De ninguna manera. La dinámica de la evaluación institucional es permanente e imperativa. Hoy día la institución podría tener más elementos positivos que negativos, pero mañana podría suceder todo lo contrario. Y además, siempre anda rondando una acepción en relación con la acción educativa: crisis. A esta palabra, se le ha venido a relacionar con otra de mayor dramatismo: colapso. Yo creo que el inmenso valor que tiene la educación es, justamente, poseer la capacidad de superación de crisis y eliminar el colapso. En este contexto hemos indicado algunas de las situaciones anteriores sobre factores y esquemas teóricos de un proceso de evaluación institucional, ya sea en los puntos de planteamientos, ejecución, control y retroacción, para el logro de los productos o resultados y sus posteriores efectos, podríamos finalmente expresarlas así:

1. Capacidad para generar flexibilidad en la organización y el manejo de criterios de eficiencia.

2. Capacidad para proveer información actualizada, confiable y válida de los estados de logro, movimientos de gestión y otros.

3. Capacidad para proveer información actualizada, confiable y válida de los estados de logro,

movimientos de gestión y otros.

4. Capacidad para derivar y formular objetivos institucionales dinámicos e innovadores.

5. Capacidad de búsqueda y consecución de apoyo logístico.

6. Capacidad de uso inteligente del poder de decisión.

7. Capacidad de autorenovación.

8. Capacidad de creación de un clima institucional de logro y realización.

9. Capacidad de autoperfeccionamiento.

Las reflexiones anteriores, la indicación de ciertos tópicos y aspectos metodológicos sobre la acción de la evaluación institucional, tienen la intencionalidad de promover la preocupación sobre el particular. Todos somos testigos, los educadores de preferencia, del brusco cambio que ha experimentado la gestión educacional en nuestro país, cambio que ha afectado a todos los niveles del sistema y que se están reflejando en la realidad, positiva o negativamente. Esta situación amerita que se desarrolle una acción de evaluación de la institución escolar más definida y sistemática. Sólo así podremos percibir qué tiene la escuela y qué entrega, si persiste la crisis o se aproxima al colapso, o bien, cómo creemos todos los educadores, supera, como siempre, ambos estados.

Notas

(1) **Juan Casassus.** *Conferencia sobre crisis del sistema educativo.* Unesco, material mimeografiado, 1995 (2)

(2) **Sergio Nilo.** *Documento de trabajo sobre Evaluación de la H. institución educativa* OEA, 1990

Bibliografía

Justiniano *Cuestionario de Clima Organizacional* Tesis para optar al título de Psicólogo, Universidad Católica, 1984.

Lafourcade, Pedro *Evaluación de Unidades Educativas sobre la base de logros.* Editorial Trillas, México, 1990.

Cañete Escalona, Félix. Documento de trabajo sobre Evaluación Educacional. CIEME OEA Costa Rica, 1978.

Félix Cañete Escalona

Estudios de Postgrado en Educación, Unesco. Profesor Asistente, Programa de Magister en Educación
Mención Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile. Especialista en Administración y
Gestión Educativa. Secretario de Estudios de la Facultad de Ciencias Sociales, U. de Chile.

[Programa de Informática](#) | Edición por Oscar Aguilera | [Volver a Indice](#) | [Volver a Facultad](#)

Elliot W. Eisner

Revista Enfoques Educativos Vol.1 N°1 1998

Departamento de Educación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Cognición y Representación: Persiguiendo un Sueño

La verdadera equidad educacional no se logra con sólo abrir los colegios a todos los niños, sino ofreciéndoles oportunidades de éxito escolar a través del cultivo de la diversidad cognoscitiva, considerando el rol de la cultura y de la escuela en este proceso. La mente es un logro cultural cuya conformación está influida significativamente por el tipo de experiencias vivenciadas por una persona en el transcurso de su vida. Las formas de representación que se usan como sistemas de símbolos para representar lo que se piensa influyen en los procesos de pensamiento y en los productos de éste, desarrollan diferentes destrezas cognoscitivas e inciden en lo que uno es capaz de ver y de representar. En el trabajo docente, ellas pueden combinarse para enriquecer el conjunto de recursos ofrecidos a los alumnos a modo de que entiendan ideas importantes, útiles, hermosas y poderosas; que piensen analítica y críticamente; que especulen imaginativamente para ver conexiones en las ideas y que usen lo que saben para mejorar sus vidas y contribuir a la cultura.

De algún modo es una idea antigua. Hablo de la idea de que las formas que usamos para representar lo que pensamos lenguaje literal, imágenes visuales, número, poesía impacta cómo pensamos y sobre qué pensamos. Si diferentes formas de representación desempeñan funciones cognoscitivas idénticas no habría necesidad de bailar, computar o dibujar. ¿Por qué íbamos a desear escribir poesía, historia, literatura, e informes de hechos de lo que hemos experimentado? Sin embargo, esta idea aparentemente obvia no ha sido considerada en forma destacada al establecer los programas curriculares en los colegios de América o al dar forma a políticas educacionales.

Este artículo tiene por propósito ilustrar las maneras en que las '*formas de representación*', o lo que algunas veces se llaman sistemas de símbolos, funcionan en nuestra vida mental, y explorar las contribuciones que hacen al desarrollo de la mente.

Entre las diversas finalidades que consideramos importantes en educación, dos lo son en forma especial. Desearíamos que nuestros niños estuvieran bien informados, es decir, entendieran las ideas que son importantes, útiles, hermosas y poderosas. Y también queremos que tengan el apetito y habilidad para pensar analíticamente y críticamente, ser capaces de especular e imaginar, para ver conexiones entre las ideas y ser capaces de usar lo que saben para mejorar sus propias vidas, así como desear contribuir a la

cultura. Ninguna de estas dos metas son probables de alcanzar si los colegios desatienden la gran variedad de modos en que los humanos han representado lo que han pensado, sentido, e imaginado, ni estas metas se alcanzarán si no apreciamos el rol de la cultura al hacer que estos procesos sean posibles. Después de todo, los productos humanos deben su existencia no solamente a los alcances de mentes individuales, sino a las formas de representación disponibles en la cultura, formas que nos capacitan para hacer públicas nuestras ideas y sentimientos. Puesto de otra manera, no podemos tener una idea musical sin pensar y representar musicalmente lo que hemos pensado. No podemos tener una idea matemática sin la matemática, y ni tampoco es posible sin una forma de representación que brinde a nuestras ideas la posibilidad de vida. Es el colegio, como un representante de la cultura, el que proporciona acceso a esas formas. Es el colegio el que fomenta su uso diestro entre los jóvenes.

Las mentes, entonces, de una manera curiosa pero profunda se hacen. Su conformación y capacidades son influidas por lo que a los jóvenes se les da oportunidad de aprender. El currículo es, dada esta concepción de génesis de la mente, un recurso para alterar la mente. Los que toman decisiones de políticas y los educadores elaboran aquello a que los niños tendrán acceso para ayudarlos a dar forma a la clase de mentes que llegarán a tener. El carácter de sus mentes, a su vez, ayudará a dar forma a la cultura en la cual tanto ellos como nosotros vivimos.

El cerebro, en contraste con la mente, es biológico es dado por la naturaleza; las mentes son culturales, son el resultado de la experiencia y la clase de experiencia que el niño consigue en el colegio está influido significativamente por las decisiones que hacemos sobre qué enseñar. Como indiqué, tan importante como podría ser esta consideración, la reflexión acerca del rol que juegan las formas de representación en la creación de la mente ha sido descuidada al estructurar las políticas curriculares. Necesitamos remediar eso.

El nuestro es un sistema escolar que da lugar con orgullo al uso diestro del lenguaje y el número; las venerables tres 'R' (1). Nadie puede argumentar convincentemente que las tres 'R' no son importantes. Claramente, la competencia en su uso es de importancia principal. Pero aun altos niveles de destreza en su uso no son suficientes para desarrollar la variedad de capacidades mentales que poseen los niños. Las tres 'R' tocan demasiado poco de lo que la mente puede hacer. ¿Dónde aprendemos lo que la mente puede hacer? Aprendemos sobre sus potencialidades no sólo con los psicólogos que estudian la mente, sino mirando hacia la cultura todas las culturas porque la cultura exhibe las formas que los humanos han usado para dar expresión a lo que han imaginado, comprendido y sentido. Cada producto que crean los humanos sintetizan las formas de pensamiento que conducen a su realización, cada uno de ellos proporciona testimonio de lo que los humanos pueden conseguir, cada uno representa una silenciosa pero elocuente afirmación referente a la dimensión y posibilidades de la mente humana, y cada producto llega a existir a través del uso de una o más formas de representación.

Si la cultura es, como he sugerido, el depósito más expresivo de la capacidad humana, sugiero que inspeccionemos la cultura para descubrir cuáles pueden ser llamados artefactos cognoscitivos los productos del pensamiento que usemos estos productos del pensamiento para comprender lo que podamos sobre las formas de pensamiento que llevaron a cada uno de ellos, y que tratemos, en el proceso, de captar la clase de significado que cada uno proporciona. Estoy diciendo que es en las

ciencias y las artes, la arquitectura, la música, la matemática, la poesía y la literatura que encontramos en la cultura lo que nos proporciona el sentido más claro sobre lo que los humanos son capaces de pensar, las alturas que puede alcanzar su pensamiento y cuáles, a su vez, nos dicen algo sobre las clases de significado que los humanos son capaces de crear. La comprensión de estos logros puede, y según mi visión debería, proveer una base para tomar decisiones sobre lo que enseñamos.

Vamos ahora a algunas ideas centrales elaboradas en los párrafos siguientes.

Primero, la forma de representación que usamos para representar lo que pensamos influye en ambos los procesos de pensamiento y sus productos.

Imaginen un caballo blanco. Imaginen un caballo blanco parado en la esquina de un campo verde y que empieza a moverse lentamente. Mientras se mueve, gradualmente cambia de blanco a azul brillante. Imaginen que mientras comienza a moverse cambia de caminar a trotar, de trotar a galopar, y grandes alas doradas emergen de su lomo. Ahora, imaginen esas alas moviéndose mientras el caballo azul lentamente se eleva hacia el cielo haciéndose más pequeño y más pequeño, y lentamente desapareciendo en una nube grande y suave.

Ahora imagínense escribiendo un poema que hace llegar a un lector su experiencia con esa imagen, o una pintura que la representa, o una descripción literal que la describe, o una serie de números que la representa ¿un conjunto de números? Surge un problema. Poesía, sí; pintura, sí; una descripción literal, sí. Pero números, en este caso, los números no resultarán.

Este escenario no es un argumento en contra de las capacidades representativas de los números, es un esfuerzo para demostrar gráficamente que no se puede representar todo con cualquier cosa. Lo que uno elige usar para pensar afecta qué se puede pensar. Además, la habilidad de representar las experiencias dentro de los límites y posibilidades de una forma de representación requiere que se piense al '*interior*' del material con que se trabaja. Cuando tal pensamiento es efectivo uno convierte ese material en un medio, algo que media, ¿media qué?. Media su pensamiento. La elección de una forma de representación y la selección del material a usar impone restricciones y facilidades. Cuando el material se emplea diestramente se elaboran significados que llegan a ser candidatos para interpretación por parte del '*lector*'.

Leer una forma que conlleva significado no se limita de ningún modo a aquellos que son espectadores, el individuo que trata de usar una forma de representación requiere que el que construye la forma, la lea, para que le diga algo. El que construye debe ser capaz de leer el trabajo a medida que se desarrolla y a través de tal lectura ser capaz de hacer ajustes. Es en este proceso de monitoreo y edición que llega a ser especialmente importante el prestar atención al matiz y a través de tal atención, cuando están disponibles las destrezas necesarias, el proceso se modifica para proporcionar un producto que vale la pena hacer. En breve, los procesos de pensamiento están comprometidos en el proceso de hacer y este proceso requiere la habilidad de ver qué está pasando para hacerlo mejor. Cuando modificamos lo que hemos hecho como resultado de tal inspección, lo llamamos editar. El proceso de edición se emplea en todas las

formas de representación.

Lo que es particularmente importante en este proceso es que los '*estándares*' que usa el que construye para hacer juicios sobre su trabajo son a menudo personales o idiosincráticos, es decir, los estándares para el trabajo, aunque influidos por la cultura, son a menudo suficientemente abiertos especialmente en el arte como para permitir que el constructor dependa de su locus interno de evaluación. Así, el pensamiento es promovido por el carácter de la tarea.

Segundo, las diferentes formas de representación desarrollan diferentes destrezas cognoscitivas.

Piensen sobre lo que se requiere para escribir un poema o pintar una acuarela o para hacer la coreografía de una danza. ¿Qué es lo que alguien debe ser capaz de hacer? ¿Sobre qué debe aprender a pensar un niño para llegar a ser aprovechado? Primero que nada, debe estructurarse una idea que, por lo menos, funcione como una plataforma de lanzamiento del trabajo que hacemos. Segundo, la idea misma debe transformarse dentro de los parámetros del medio es decir, el niño debe estar en posición de concebir la idea en términos de lo que el medio permite. Piensen de nuevo sobre el caballo. Para interpretar la experiencia en la danza, se requiere lo que podríamos llamar pensamiento coreográfico. Para entregarlo en pintura implica otra forma de pensamiento. La danza requiere movimiento, pintar la ilusión de movimiento. Aunque ambos requieren atención a la composición, los términos o condiciones de componer en cada forma, son bastante diferentes. El coreógrafo compone a través del movimiento enmarcado por el arco del proscenio, el artista compone en tela, una superficie estática. La habilidad para hacer frente con éxito a las demandas del anterior no asegura que uno será exitoso de acuerdo con las demandas del último. Cada forma de representación, aunque ambas visuales, está mediada por sus propios materiales y cada material impone sus propias demandas. Y debido a que las demandas de las diferentes formas de representación difieren, se desarrollan diferentes destrezas cognoscitivas para hacerles frente.

Permítanme ofrecerles un ejemplo específico de una de esas demandas con el propósito de apreciar mejor las formas de cognición que engendra. Vuelvo a la pintura con acuarela.

La pintura en acuarela es un proceso que no perdona. Con esto quiero decir que ella requiere una acción directa y confianza en la ejecución que ayuda a evitar errores costosos. A diferencia del trabajo de pintura al óleo donde los cambios se pueden hacer repintando una sección de la tela, en la acuarela no es una solución para corregir decisiones poco felices; los colores se ensucian y la espontaneidad se pierde. Así, la persona que usa acuarela debe trabajar directamente y a menudo en forma rápida, y ésto significa llegar a ser sensitivo en un amplio conjunto de cualidades incluyendo el peso de la punta del pincel porque su peso, cuando está cargado con color, le dice a uno sobre la cantidad de pintura que mantiene y es importante saberlo porque la cantidad de pintura en la punta del pincel tendrá efecto en la clase de imagen que fluirá de él. Pero eso no es todo. La clase de imagen que fluye del pincel es también influida por la humedad del papel que la recibe. El artista o alumno tiene que tomar en cuenta esa interacción, igualmente, en estas evaluaciones de las condiciones de trabajo; no hay regla a seguir y no hay métrica con la cual medir el peso o determinar la humedad. El artista sabe a través de la vista y el sentir. Un

cuerpo y mente unificados deben estar totalmente comprometidos con el material disponible para tener una base para hacer tales juicios.

He descrito sólo una minúscula parte del proceso de la pintura en acuarela; no he mencionado ninguna de las consideraciones formales o expresivas que se encuentran en el corazón del quehacer de una forma de arte. Estas consideraciones presentan demandas cognoscitivas particularmente complejas. Considerar lo que es eufemísticamente llamada '*obra de arte como 'no cognoscitiva'*' es revelar una incomprensión masiva de lo que requiere tal trabajo. La tarea del profesor es crear las condiciones a través de las cuales el pensamiento del alumno sobre estas materias pueda llegar a ser más complejo, más sutil, más efectivo. En una palabra, más inteligente.

Tercero, la selección de una forma de representación influye no sólo lo que uno es capaz de representar, influye en lo que uno es capaz de ver.

E. H. Gombrich, el notable historiador de arte habría dicho los artistas no pintan tan lo que pueden ver, sino que ven lo que pueden pintar. El punto de vista de Gombrich, por supuesto, es que la gente busca lo que sabe cómo encontrar y lo que sabe encontrar está a menudo relacionado con lo que sabe hacer. Cuando lo que uno sabe es cómo medir, uno busca lo que puede medir. Si la única herramienta que uno tiene es un martillo, uno trata casi todo como si fuese un clavo. Las herramientas no son neutrales. Las formas de representación son herramientas. No son neutrales. Si uno ve una ciudad en términos de poesía desea escribir sobre ella, uno busca en los viajes a través de la ciudad lo que tenga potencial poético. Si uno explora la ciudad en busca de imágenes para registrarlas en un film blanco y negro, busca imágenes en claro y oscuro. Al poner film de color en la cámara otro conjunto de criterios emergerán con lo cual explorar el paisaje de la ciudad. Cuando enfatizamos el uso de determinadas formas de representación influimos en lo que consideramos relevante.

Cuarto, las formas de representación pueden combinarse para enriquecer el conjunto de recursos a los cuales los alumnos pueden responder.

Anteriormente aludí al hecho de que nuestros colegios están inmersos profundamente en la enseñanza de idioma y número. Enfocar enseñanza de cada uno separadamente como se hace a menudo en el colegio tiene el beneficio de proporcionar una atención focalizada en un trabajo específico. Hay virtud en tal enfoque cuando tratamos de aprender algo complejo. Al mismo tiempo las exhibiciones que ponen a disposición de los alumnos las ideas expresadas en formas visuales, verbales, numéricas y auditivas, aumentan los recursos disponibles para que éstas tengan significado para los alumnos; cuando los recursos son ricos, el número y avenidas para el aprendizaje se expanden.

La clase de recurso '*entorno rico*' sobre el que estoy hablando está mucho más cerca de las condiciones de la vida fuera de los colegios que al interior de ellos. Vivimos nuestra vida diaria en un entorno redundante y repleto de multimedios en el cual las oportunidades de formas iterativas de aprendizaje son comunes. Esto significa que si tenemos dificultad de aprender algo de una manera, hay a menudo otras rutas que se pueden tomar. El observar a los preescolares explorar los mundos en que habitan a través de

todas sus modalidades sensoriales es evidencia suficiente de la variedad de maneras por las cuales ellos llegan a comprender el mundo. Los profesores de preescolar y de kindergarten saben ésto y los entornos que crean para sus alumnos reflejan su confirmación de la multiplicidad de modos en los cuales aprenden los niños. Estos entornos también reflejan su creencia en la importancia de proporcionar una amplia variedad de formas a través de las cuales sus alumnos podrían representar lo que desean '*decir*'.

Es desafortunado que el recurso de los '*entornos ricos*' que caracteriza a los buenos colegios preescolares y kindergarten sean típicamente neutralizados cuando los niños menores van subiendo de grado. Haríamos mejor, creo, en empujar los mejores rasgos del kindergarten hacia los grados superiores, que empujar los grados al kindergarten. De muchas maneras el buen kindergarten exhibe rasgos que podrían servir como modelo para el resto de la escolaridad. Los profesores de kindergarten pueden crear tales medio ambientes porque normalmente por lo menos en el pasado el kindergarten no es considerado educación '*seria*'. Como resultado, los profesores de kindergarten son capaces de utilizar el rol central que la experiencia sensorial juega en el aprendizaje, y son libres para ofrecer a sus alumnos muchas oportunidades para encontrar y usar formas de representación que estimulan, practican y desarrollan destrezas cognoscitivas diferentes.

Para los niños mayores, imaginen programas en que ciencia, historia y arte vengan juntas para proporcionar a los alumnos un cuadro repleto de contenidos científicos, históricos y artísticos; las relaciones entre los descubrimientos en física alrededor de comienzos del siglo, las innovaciones en artes visuales y música el cubismo de Picasso y el Pájaro de Fuego de Stravinsky, por ejemplo con el trabajo de Einstein sobre su teoría especial de la relatividad, y todo ésto ocurriendo durante un período en el cual la exploración de Freud sobre el inconsciente estaba sucediendo. ¿Qué significaría para los alumnos la oportunidad de experimentar estas conexiones '*a través*' de las formas representacionales en las cuales se realizaron; escuchando a Stravinsky, viendo el cubismo de Picasso, leyendo los comentarios de Einstein en sus propios procesos de pensamiento?. Una unidad curricular diseñada para introducir a los alumnos en tal material, diseñado para aterrizar tal material a tiempo y en forma representacional, multiplicaría el número y tipos de '*ganchos cognoscitivos*' o formas de andamiaje que los alumnos podrían usar para avanzar en su propio aprendizaje. El enriquecimiento del medio ambiente al proveerlos con una variedad de formas de representación aumentaría también el conjunto de habilidades cognoscitivas que los alumnos podrían desarrollar. El currículo llegaría a ser no solamente un recurso que altera la fuente, llegaría a ser uno para expandir la mente, igualmente.

Hay otro punto que necesita también ser reconocido. Este pertenece a asuntos de equidad educacional. La selección de las formas de representación que enfatiza una institución para determinar quien triunfa y quien no, está relacionado con el ajuste entre las aptitudes de los alumnos y las facilidades que ofrecen las formas que van a usar. Cuando el juego principal en la ciudad es el uso denotativo del idioma y el cálculo de números, aquellos que tienen dichas aptitudes o aquellos en cuya experiencia fuera del colegio utilizan tales destrezas, es probable que tengan éxito; hay una congruencia entre lo que traen al colegio y lo que el colegio les requiere. Pero cuando la agenda curricular del colegio es diversificada, diversas aptitudes y experiencias pueden llegar a conjugarse. La equidad educacional es proporcionada no meramente por abrir las puertas del colegio al niño, sino que proporcionándole oportunidades para tener éxito cuando él o ella llegue. El proveer el recurso '*entorno rico*' que he descrito es una manera

extremadamente importante para alcanzar una equidad educacional genuina.

Esta manera de pensar sobre la relación entre el desarrollo de la cognición y las formas de representación a través de las cuales se realiza, tiene implicaciones, según nuestra concepción, de lo que es un colegio exitoso. En la concepción implícita de lo que he dicho, la misión del colegio decididamente no es el llevar a todos al mismo lugar, sino más bien, aumentar la varianza del desempeño entre los alumnos mientras se escala la media para todos. La razón por la cual creo que este es un anhelo importante para los colegios en una democracia, es que el cultivo de una diversidad cognoscitiva es una manera de crear una población mejor capacitada para contribuir en forma única al bienestar común. Mírenlo de esta forma. Si por arte de magia todo el mundo se transformara en un brillante violinista, la convocatoria de todo el brillo entre todos los violinistas en el planeta no haría posible la clase de música que iguales competencias alcanzarían si ellas se distribuyeran entre todos los instrumentos; algunas veces se necesitan instrumentos de viento o percusión o bronce. Los colegios que cultivan las diferencias entre nosotros mientras escalan la media de desempeño en cada forma de representación, proporcionan la riqueza de la orquesta como un todo. Lo hacemos mejor como cultura cuando no somos todos violinistas aunque seamos brillantes.

Quinto, cada forma de representación puede ser usada de diferentes maneras y cada manera requiere el uso de destrezas y formas de pensamiento diferentes.

Tendemos a hablar sobre formas de representación como si cada una de ellas requirieran un conjunto único de destrezas cognoscitivas. En un nivel general es así. La danza, en contraste con la computación o el escribir poesía, hace uso del cuerpo en movimiento; el pensar debe realizarse dentro de las capacidades de un cuerpo en movimiento. Pero tales parámetros son parámetros generales y al interior del movimiento mismo hay un amplio despliegue de opciones; '*cómo*' se elige danzar, '*qué*' desea uno expresar, el '*estilo*' en que uno trabaja también impone requisitos que son específicos de una determinada tarea que se va a ejecutar. En el campo de la pintura el rasgo conmovedor expresado en los dibujos de Kathe Kollowitz requirió de ella que hiciera uso de un matrimonio entre mente, emoción, y cuerpo que hicieron posible el poder de sus imágenes; en un sentido, su centro estético está localizado en sus entrañas. Su trabajo no es lo que se podría llamar cerebral, aunque ciertamente hay ideas en él. Otros artistas, por ejemplo, el abstraccionista Josef Albers se preocupaba de las relaciones del color. Sus pinturas tratan con lo que podría llamarse vibraciones visuales. La fuente de estas está localizada en una parte diferente del cuerpo, comparado con Kollowitz, y cuando miramos el trabajo de Salvador Dalí, otras fuentes llegan a ser dominantes, éstas se encuentran en los laberintos del inconsciente. Mi punto es aquí que, como Snow (1996) ha señalado respecto a este asunto, muchas formas de pensamiento están en juego en cualquiera forma de representación, aun cuando una pueda ser dominante.

¿Qué significa esta privación para la educación Americana? ¿Las ideas que hemos examinado, tienen alguna implicación para lo que hacemos en los colegios o para las políticas que creamos para orientarlos? ¿Tienen relevancia para lo que consideramos que significa la educación? Pienso que sí y creo que sus implicaciones pertenecen a asuntos de 'proceso, contenido, equidad, y cultura'. Me refiero a cada uno brevemente aquí.

Por proceso retrocedo a donde empezamos, es decir a la idea de que la mente es un logro cultural, que la forma que toma está influida en un grado significativo por la clase de experiencia que un individuo consigna en el curso de su lapso de vida. En el colegio, un locus de experiencia mayor para el niño y adolescentes es el currículo. Desempeña una función mayor al dar forma a esas experiencias. Las decisiones respecto cuáles formas de representación se enfatizarán, cuáles serán marginadas, y cuales estarán ausentes, constituyen decisiones sobre las clases de procesos que se estimularán, desarrollarán, y refinarán. En síntesis, en los colegios influimos en las formas de competencia cognoscitiva que los alumnos desarrollarán proporcionando oportunidades para que ésto ocurra. En la educación estamos en el negocio de la construcción.

El proceso es un lado de la moneda, el contenido es la otra. Ser competente en el uso de una forma de representación proporciona acceso a determinadas formas de experiencia y por lo tanto a modos de comprender. La habilidad para leer un poema, una ecuación, una pintura, una danza, una novela, un contrato, constituyen formas distintivas de alfabetismo donde alfabetismo significa, como pretendo que signifique, una manera de representar y recobrar significado en la forma de representación en la que aparece. Dada esta concepción de alfabetismo, una concepción lejos más amplia que su raíz que comúnmente se sostiene '*logos*', refiriéndose a la palabra, deberíamos estar interesados en desarrollar formas múltiples de alfabetismo. ¿Por qué? porque cada forma de alfabetismo tiene la capacidad de proporcionar formas de significado que son únicas y es en la búsqueda de significado que se vive mucho de la buena vida. Los colegios sirven a los niños de la mejor manera cuando sus programas no restringen la clase de significados que saben como buscar y capturar.

La equidad es una tercera noción que sintetiza las contribuciones que tendría el prestar atención a las múltiples formas de representación. La cuestión de la equidad está relacionada con las diferencias de aptitud entre los alumnos y con las oportunidades que van a encontrar en los colegios que harán posible un desempeño al nivel de sus fortalezas. La equidad de oportunidades no reside, como algunas personas parecen creer, en un programa común para todos. Reside en programas escolares que hacen posible que los alumnos sigan lo que les hace felices (lo que es su deleite), perseguir (ir detrás de) sus intereses, realizar y desarrollar aquello para lo cual son buenos. Por supuesto habrá necesidad de parámetros establecidos con respecto a qué es posible un colegio no puede hacer todo sin embargo, estoy hablando sobre ambiciones, anhelos, principios. Tenemos el deber de intentar captar lo que tal vez está fuera de nuestro alcance ¿o para qué está el cielo?

Finalmente, llegamos a la cultura. ¿Qué clase de sociedad deseamos? ¿Qué clase de vida deseamos ser capaces de llevar? ¿Qué clase de lugar llegará a ser América? La calidad de vida que América como una cultura hará posible será no sólo función de la diversidad de tradiciones y valores, será función de la calidad de las contribuciones enraizadas en las diferencias entre nosotros. En las sociedades totalitarias, nos recuerda Herbert Read (1944), los niños deben ser formados por los colegios de manera que concuerden con una imagen definida por el estado. En las sociedades democráticas y en esas sociedades que buscan crear un modo de vida democrática, se ayuda a los niños para que realicen sus talentos distintivos y a través de tal realización estar en posición de contribuir a la cultura como un todo. La presencia de formas de representación múltiples en el colegio es una manera de tratar de alcanzar esa ambición democrática.

En esencia, creo que necesitamos construir una cultura que refleje los dos sentidos en que el término 'cultura' puede usarse. Un sentido es biológico, el otro es antropológico. En el sentido biológico una cultura es un medio (instrumento) para cultivar cosas. En el sentido antropológico una cultura es un modo de vida compartido. Nuestros colegios deberían ser culturas en ambos sentidos. Deberían ser medios para cultivar cosas y lo que deberían cultivar son mentes. Deberían tratar de lograr esa noble ambición a través del estilo de vida compartido que hacen posible, un modo de vida que reconoce ambos, las diferencias y lo que es común entre nosotros. Una manera de empezar a hacerlo es comprendiendo la relación entre '*cognición y representación*', y su relevancia para la política y práctica en nuestros colegios. Es también un modo de perseguir un sueño americano.

Nota

(1) El autor hace referencia a la Lectura, Escritura y Aritmética.

Traducción de Ethel Escudero. Profesora Titular. Departamento de Educación. Universidad de Chile.

Bibliografía

Read, H.: Education Through Art. London: Pantheon. (1944)

Snow, R.: Aptitudes and Symbol Systems in Adaptative Classrooms. PhiDelta. (1996)

Elliot W. Eisner

Doctorado en la Universidad de Chicago, U. S. A. (Ph. D.). Cuatro doctorados Honoris Causa.
Adscrito académicamente a la Universidad de Stanford como Profesor Titular de Educación.
Especialidades fundamentales: Currículo y Evaluación Educacional. Presidente electo de la Sociedad
John Dewey.

Mónica Llaña Mena

Revista Enfoques Educativos Vol.1 N°1 1998

Departamento de Educación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Profesores en Isla de Pascua: ¿Estigma o Fragmentación Profesional?

Este artículo se apoya en los resultados de la investigación '*Escuela y Familia en Isla de Pascua ¿sistemas compatibles?*' financiada por el Departamento Técnico de Investigación de la Vicerrectoría de la Universidad de Chile (1994-1995). Se intenta a partir de un breve análisis de los procesos de cambio e ideologización a que se enfrenta la micro sociedad isleña, presentar la situación ambivalente del profesor continental. Auténtico extranjero en ese espacio, quién deberá insertarse en dos mundos antinómicos, en el mundo de la vida o de la cultura Rapa Nui y en el formal de la organización escolar.

El Liceo 'Lorenzo Baeza Vega' de Isla de Pascua, el establecimiento educacional más importante de la isla constituye el polo de interés, preocupación y crítica de la comunidad. Acoge alrededor de 800 estudiantes (un 30% de su población) y cuenta con un cuerpo docente de 35 profesores, la mayoría de origen continental.

Estos profesionales se encuentran ejerciendo su acción en una sociedad multicultural en pleno impacto fragmentador de la modernidad entre cambios rápidos y muchas veces caóticos.

La monolítica estructura extensa de la vieja familia isleña ha comenzado a desmoronarse. El largo hilo de integrantes unidos por relaciones de parentesco a veces difusas, está siendo reemplazado por el reducido grupo primario básico, padres e hijos. Procesos de nuclearización que la transforman en su estructura, produciendo un debilitamiento de las relaciones de parentesco como mecanismo de estabilización de los vínculos sociales y de la tradición. Empiezan por consiguiente, lentamente a perder vigencia las relaciones de comunidad y solidaridad, erosionándose las relaciones de sentido que se apoyaban en aquéllas.

La población se desplaza hacia ocupaciones nuevas (algunas transitorias) produciéndose, a consecuencia de las innovaciones tecnológicas en continua aceleración, al igual que en otras sociedades, una desarticulación de las actividades sociales de contexto y presencia. En otras palabras, las relaciones sociales se despegan de sus contextos, al fomentar relaciones entre los ausentes. Hay influencias sociales generadas a gran distancia geográfica, no sólo desde el continente (Chile) sino que desde Polinesia y Europa principalmente.

La mujer, eje simbólico de la red familiar, entra de manera sostenida y creciente a formar parte del campo laboral, con el consiguiente impacto en la asignación tradicional de su rol.

Cambian también los niveles de aspiraciones y expectativas de vida que se tornan más racionales. Hay una búsqueda explícita de fines concretos que se traducen por ejemplo en las demandas que la familia hace a la escuela como garante de dicha consecución. Se observa además un desplazamiento hacia el consumismo, y una imitación de pautas foráneas que emergen de la televisión, centro de la vida cotidiana de esa pequeña comunidad.

Los efectos invasores de los mensajes televisivos no han sido estudiados aún.

No es posible ignorar que las personas no pueden evitar la interpretación de lo que ven, ni la influencia de los símbolos, omnipresentes en esos heterogéneos mensajes, que muestran otros valores, ideas, otras visiones de mundo, en el comportamiento social especialmente de las generaciones más jóvenes.

Esta nueva realidad que se está imponiendo casi ineluctablemente, origina un entramado de imágenes, creencias, valores muy lejanos a la cultura tradicional, o a las constelaciones simbólicas predominantes.

Cabría preguntarse sobre la capacidad de los isleños para permanecer fieles a sus tradiciones históricas y conservar en el tiempo su identidad cultural.

Más aún si se establece que la participación de la comunidad isleña en el nuevo universo de la modernidad es diferencial y segmentada, lo que podría traducirse en transformaciones de dicha identidad, producto de una disminuida valoración de los símbolos que antes perpetuaban las viejas diferencias culturales transmitidas de generación en generación.

Se hace así perceptible un entrecruzamiento de lógicas diversas, las propiamente modernas: racionalidad formal, burocratización, secularización y aquéllas propias del imaginario colectivo sedimentado en el tiempo; memoria histórica ancestral condensada en los viejos mitos, la antigua cultura y una innegable identificación cultural polinésica que los convierte en personas que se autoperciben como culturalmente diferentes.

Es difícil pensar que estas nuevas circunstancias, los múltiples y complejos procesos de cambio e ideologización a que se está viendo enfrentada esta microsociedad, no erosionen las viejas relaciones de comunicación y solidaridad.

Tal vez desde la misma raíz de esos procesos, esté surgiendo en sus habitantes, especialmente en las nuevas generaciones, una nueva manera de sentir y vivir en el mundo.

Lo que sí es evidente es que estos procesos junto a la explosión, acumulación y cambio de los conocimientos, suponen elevar el nivel de competencias de la población, lo que convierte al Liceo en el

eje estratégico de las demandas sociales y a los profesores como los principales responsables de otorgar una educación de calidad, adecuada a esa realidad y a sus exigencias.

Frente a esos desafíos, vale la pena preguntarse:

¿Quiénes son realmente esos agentes de socialización, categoría social que porta y transmite a esa pequeña comunidad, los universales de la cultura?.

¿Cómo se enfrentan a un grupo humano que ha desarrollado a través del tiempo, mecanismos de adaptación a la privación económica y al aislamiento y cuya percepción respecto al sistema social global es de evidente subordinación?.

¿Qué construcciones ideológicas y qué interpretaciones han elaborado desde su acción profesional en ese micro espacio?.

Lo que sí es evidente es que el profesor continental es un auténtico extranjero en ese espacio, un extranjero sociológico, que está en la comunidad, pero no es parte de ella. Forastero, de paso, con una alta probabilidad de movilidad geográfica, es un desarraigado, un extranjero, que en su imprescindible proceso de adaptación deberá insertarse en dos mundos antinómicos: el mundo de la vida o de la cultura Rapa Nui y el mundo escolar formal de la organización burocrática.

El mundo de la vida, es el mundo de las tradiciones, de las constelaciones simbólicas que rigen a esa microsociedad, una realidad sedimentada en el tiempo, experimentada e interpretada por la comunidad, a pesar de los cambios, como una totalidad ancestralmente organizada e inmovible.

El profesor forastero, allí situado no tiene otra opción que interpretar esa realidad. Interpretación que realiza desde la óptica de su socialización continental, único marco en el que integrará todas las situaciones, vivencias y cursos de acción acumulados en su nueva experiencia.

De allí que sea muy probable que extraiga de esa nueva realidad cultural, todos aquellos elementos conectados directamente con su práctica docente y les otorgue primordial significación.

Entre éstos la acción real en el aula, los complejos problemas derivados del proceso de enseñanza aprendizaje, actitudes, intereses, normas y valores de alumnos y padres, categorías humanas todas distintivas y diferentes bajo su prisma continental.

La construcción de un verdadero sistema de significatividades, implicará a su vez la elaboración de esquemas tipificadores que rotularán a alumnos, padres y a la situación educativa misma y que le ayudarán a otorgar significado a hechos y experiencias desde el marco de su constitución de categoría social foránea.

Las construcciones típicas incluyen desde alumnos con escasos hábitos de estudio y capacidad de

atención, de orientación artística sobre la científica y tecnológica, naturalmente agresivos y asertivos, padres indiferentes a la acción de la escuela y comunidad hostil a su gestión.

Estos esquemas tipificadores y significativos se sustentan evidentemente en el mundo del sentido común, única posibilidad efectiva que el profesor tiene para solucionar con competencia los problemas rutinarios de la vida escolar.

Es evidente que los saberes sobre su acción profesional acumulada, no se sustentan en la comprensión de la compleja realidad sociocultural en la cual actúa, sino que constituyen una mezcla de conocimientos de sentido común, extraídos de esa realidad, con los elementos internalizados de una formación continental que no contempló la pertinencia curricular.

Esta situación, asociada a que las distinciones étnicas son raramente neutrales ([Giddens](#), 1995), permite asomarse a la raíz de las tensiones y conflictos que los propios profesores dicen experimentar:

* '¿Sabe lo que a menudo se siente? que uno está solo transmitiendo en una onda completamente distinta'

(Profesora Educación General Básica)

* 'Mi experiencia es que resulta muy difícil trabajar, pues se está en un medio bastante adverso en muchos ámbitos'

(Profesora Enseñanza Media).

* 'Otra de las cosas que aquí se sienten es que uno es para nada bienvenido'

(Profesora Enseñanza Media).

Las sucesivas lecturas de estas expresiones, muestran el desarraigo, la insatisfacción y la conciencia de una acción profesional conflictiva y en cierta medida incongruente a la realidad de esa sociedad.

Es evidente que las tipificaciones elaboradas por los profesores, sintetizadas en la percepción de un precario apoyo del hogar a la acción del Liceo, a alumnos tipológicamente diferentes a los continentales promedio y una comunidad cuyas actitudes hacia los profesores contribuyen a su creciente estigmatización, alimentan las tensiones existentes.

De tal manera que se originan nudos de tensiones a partir de las disímiles perspectivas hacia el deber ser de la educación formal: la comunidad y sus prácticas culturales específicas, la forma en que los profesores se perciben a si mismos, culturalmente diferentes, sus demandas concretas y una formación que no contempla la comprensión de la etnicidad.

A lo expuesto cabría preguntarse por la estructura organizacional del Liceo esencialmente burocrática.

Lo que significa, siguiendo el modelo de Max Weber, la presencia de una clara jerarquía de autoridad, que permite que las tareas de la organización se distribuyan como 'obligaciones oficiales' a través de una cadena de mando -dirección, hasta la base profesor, facilitando la adopción coordinada de decisiones, la supervisión y el control.

Desde otra perspectiva, la institución escolar configura una articulación de metas, normas, roles, funciones formales, redes de comunicación, estructuras de poder y ambiente físico (Valenzuela, 1990).

Esta manifiesta rigidez organizacional fomenta la generación de tensiones internas difíciles de resolver a pesar de la inevitable conformación de redes informales (lazos personales y creencias particularísticas a veces más importantes en la estructura real de poder).

Sin embargo es difícil decidir si los procedimientos informales ayudan u obstruyen la eficacia de la organización.

Cabría preguntarse según el contexto expuesto como perciben los profesores continentales la jerarquía burocrática, que grado de control tienen sobre sus condiciones de trabajo, si dicha estructura constituye efectivamente una fuente de tensión o si por el contrario la red de relaciones interpersonales informales que establecen, contribuye a desatar los nudos tensionales hilados en el micro espacio escolar.

Por consiguiente y en ese marco es importante destacar que la eficiencia de una escuela se asocia positivamente con la calidad de las relaciones interpersonales que se producen en su interior.

De allí la importancia de conocer el rol que asume la dirección como agente calificado para asegurar la participación, apoyar, construir y mantener sentimientos de valía e importancia del personal a cargo.

Del mismo modo es necesario considerar las relaciones de poder, que entrecruzadas en los sistemas sociales globales, se manifiestan en los sistemas educativos, plasmándose en formas autoritarias. La proyección del ejercicio del poder se materializa en el control de la conducta de todos los actores involucrados, y en las sanciones a quienes violan las normas.

Control que se traduce en vigilancia y que adopta variadas formas, desde el control directo del trabajo de profesores y alumnos, la mantención de archivos y registros del comportamiento, del acatamiento a las normas instituidas.

Resulta significativo constatar la significación controladora de la disposición de pupitres, las filas, la ubicación del profesor.

Hasta la propia arquitectura escolar refuerza este control: la distribución simétrica de sus espacios

enrejados o amurallados, pasadizos y patios, réplicas exactas de cualquier escuela del continente (Foucault, 1976).

La práctica docente también se ajusta al modelo vigilancia, en su tendencia a imponer la autoridad en exigencias variadas que abarcan desde el cumplimiento de reglas y tareas, relaciones asimétricas entre profesor y alumno hasta las criticadas formas de evaluación muchas veces concebidas como mecanismos de generación de sanciones.

El resultado, inhibición de estudiantes y profesores al diálogo, a la argumentación, a la crítica, a la oposición a los mensajes transmitidos por la autoridad, así como a la necesaria comprensión que ocurre en la reflexión cuando una determinada situación se apoya en una mirada más amplia.

En síntesis el profesor en Isla de Pascua es un forastero entre dos mundos en pugna, fuentes de las tensiones que experimenta, pero único marco referencial de su saber y quehacer en un espacio en el que acumula experiencias a través de la evaluación cotidiana de problemas de la práctica pedagógica.

Desde una perspectiva globalizada, la Isla de Pascua puede concebirse como un orden social en el cual un número relativamente pequeño de personas interactúan, generan relaciones particularistas de manera tal que su propia estructura social se sostiene por las acciones colectivas del grupo, en formas pautadas cuya significación, de acuerdo a los complejos rasgos de esa microsociedad, es disímil.

En ese sentido, tanto la cultura como el orden social se sustentan en la vida cotidiana de los actores implicados en la práctica social quienes consolidan a la vez que adquieren su conciencia como personas.

Por lo tanto no es posible obviar la relación estrecha entre acción y estructura que no pueden concebirse separadamente (Giddens 1990).

Reconociendo las coerciones objetivas a la conducta individual que ejerce la estructura, los individuos la internalizan de acuerdo a su biografía, a su propia posición en ésta y otros factores. Sin embargo tienen posibilidades de racionalizar, generar motivaciones para actuar e introducir cambios institucionales. Desde esta perspectiva los profesores no estarían determinados absolutamente por las estructuras burocráticas y racionales del sistema escolar, puesto que tendrían probabilidades de generar cambios aunque esa libertad se vea constreñida por una armazón normativa.

Se supone que todo actor tiene conciencia de sus opciones, por lo tanto los profesores en Isla de Pascua, que están recibiendo constantemente la influencia de una realidad ya construida por otros y en permanente construcción, podrían otorgar sentido, interpretar y reconstruir esa realidad como auténticos profesionales. No obstante, es preciso reconocer que tanto ellos como el resto de la comunidad otorgan diferentes significados a la acción educativa, en un proceso continuo de desencuentros. Lo que de verdad ocurre en la Isla entre la escuela y la comunidad es una profunda disonancia sobre el acto educativo. Hay un abismo entre lo que los profesores deberían ser para ellos mismos y la comunidad, (su identidad social virtual), y lo que realmente son (identidad social real).

El abismo entre ser y la realidad constituye una verdadera estigmatización el cuerpo docente que hasta ahora no ha reflexionado críticamente sobre los complejos elementos que enmarcan su quehacer.

Pensamos que la comprensión de la cultura Rapa Nui, de la práctica educativa en su complejidad y la estructura organizacional de la escuela, por parte de los profesores, constituye un elemento clave para enfrentar el problema de la calidad de la educación en Isla de Pascua. El develamiento crítico de los roles profesionales debería significar desenmascarar prejuicios, valores, creencias y frustraciones para una resignificación de un rol cuya competencia necesita de una auténtica autonomía intelectual.

Si el profesor no es capaz de aproximarse críticamente a su acción, no podrá enfrentar los imprescindibles cambios ni comprender las complejas proyecciones de su acción profesional: su discurso, su práctica misma, su ideología, su cotidianeidad.

Bibliografía

Berger, Peter, Luckmann, Thomas: *La construcción Social de la Realidad*. Editorial Amorrortu, Buenos Aires, 1979.

Foucault, Michel: *Vigilar y Castigar*. Editorial Siglo XX, México, 1976.

Giddens, Anthony: *Consecuencias de la Modernidad*. Editorial Alianza Universidad, 1990.

Larraín I, Jorge: *Modernidad ¿Razón e Identidad en América Latina?* Editorial Andrés Bello, 1996.

Ritzer, George: *Teoría sociológica contemporánea*. Editorial, McGraw Hill, Interamericana de España S.A., 1993

Schutz, Alfred: *El problema de la Realidad Social*. Editorial, Amorrortu, 1967.

Valenzuela, Alonso *Clima Organizacional. Nuevos Enfoques*. Revista de Educación N 175. Santiago, Chile, 1990.

Mónica Llaña Mena

Magíster en Educación y Socióloga, Universidad de Chile.

Profesora Asistente, Programa de Magíster en Educación Mención Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile. Especialista en Metodología de la Investigación.

Coordinadora Programa de Magíster en Educación, Universidad de Chile.

Cecilia Quáas Fernandois

Revista Enfoques Educativos Vol.1 N°1 1998

Departamento de Educación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Paradigmas Cuantitativos y Cualitativos en la Evaluación y Seguimiento del Profesional Universitario

Uno de los problemas más agudos y complejos que deben afrontar en la actualidad las Instituciones de Educación Superior, es sin lugar a dudas la evaluación y seguimiento del profesional que han formado.

Desde esta perspectiva, uno de los posibles enfoques de aproximación a este objeto de estudio corresponde al campo de la investigación, y es así, como nos enfrentamos sin lugar a dudas a una gran cantidad de métodos, técnicas y alternativas, cuyo volumen y diversidad lejos de clarificar el problema terminan por confundir y desconcertar a quienes están o deberían estar a cargo de estas funciones.

Sin rehusar al desafío que nos plantean algunos problemas polémicos respecto a este objeto de estudio, interesa desde nuestra posición de evaluadores, investigadores y personas comprometidas en la formación de nuevos profesionales, aportar algunos elementos de estudio que sirvan para una fundamentación científica de un problema que tiene una importancia capital en el instante de diseñar e implementar un programa de evaluación y seguimiento de los profesionales universitarios.

Al respecto, el presente artículo centra su atención, en primer lugar, en la pugna existente entre los paradigmas cuantitativos y cualitativos relacionados con el tema y, en segundo lugar, tratará de proponer algunas consideraciones que permitan acceder a la solución del problema.

A los ojos de muchos el tema de lo cuantitativocualitativo pareciera exclusivo y propio de los especialistas del área, pero si nos detenemos a analizar el problema desde un plano más práctico que teórico, es fácil descubrir que el asunto involucra una gran cantidad de temas, áreas y campos de trabajo, probablemente porque estos dos paradigmas perdieron su simplicidad original vinculada sólo a la cantidad y calidad, y se convirtieron en verdaderos sistemas donde se suman valores, conceptos, categorías, métodos, técnicas y principios diferentes.

Los que afrontan el problema en términos de contraste entre ambos paradigmas proporcionan una serie de atributos que permiten distinguir globalmente las concepciones cualitativas y cuantitativas. Es así como de la lectura de Rist (1967), Patton (1984) y Guba (1985) podría decirse que el paradigma cuantitativo posee una concepción global positivista, hipotéticodeductiva, particularista, objetiva, orientada a los resultados y propia de las ciencias naturales. En oposición, el paradigma cualitativo se afirma que postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propia de las ciencias sociales.

Sin desconocer la validez de los planteamientos anteriores, cabe ahora abordar el problema de la relación entre paradigma y método. Al respecto, podemos afirmar que tradicionalmente se ha aceptado por una parte, que los métodos se hallan irrevocablemente ligados a un paradigma, de manera tal, que la adhesión a un paradigma proporciona los medios apropiados y exclusivos de escoger entre los diferentes tipos de métodos y, por otra parte, se supone que los paradigmas cualitativos y cuantitativos son rígidos y fijos y que la elección de uno de ellos es la única posible.

Las dos consideraciones anteriores nos llevarían a la conclusión que como los métodos se hallan ligados a diferentes paradigmas y como es necesario escoger entre estas concepciones globales excluyentes, es absolutamente necesario elegir entre los diversos tipos de métodos.

Sin embargo, para muchos investigadores entre los que se destacan Cook y Reichardt (1986) constituye un error la perspectiva paradigmática que promueve la incompatibilidad entre los diferentes tipos de métodos, y es más, resaltan los beneficios potenciales del empleo conjunto de los métodos cuantitativos y cualitativos.

Existen una serie de razones que apoyan la idea que los problemas de evaluación es posible abordarlos a través de una combinación de ambos métodos.

Entre las razones podemos destacar las siguientes:

- * La investigación referida a situaciones evaluativas, tiene habitualmente propósitos múltiples que deben abordarse bajo una variedad de condiciones, tal variedad de condiciones a menudo exige una variedad de métodos.
- * Una variedad de métodos, empleados en conjunto y con el mismo propósito, se vigorizan mutuamente brindando percepciones que ninguno de los dos podría conseguir por separado.
- * Como ningún método está libre de prejuicios, sólo es posible llegar a la verdad mediante múltiples técnicas con las que el evaluador efectuará las correspondientes triangulaciones.

En la actualidad, cualquier persona que se enfrente al problema de la evaluación y seguimiento del profesional universitario no puede sustraerse a una mecánica y a una práctica, que oscila entre lo cuantitativo y lo cualitativo, y que muchas veces limita el ámbito de trabajo a lo menos en el plano

metodológico y técnico. Sin embargo, es posible plantearse formas de integración y de complementación entre los dos paradigmas, particularmente sobre la base del principio de la consistencia (unidad dentro de la variedad), de la triangulación y de la convergencia, lo cual no solamente posibilita el uso y la aplicación de todos los procedimientos metodológicos, epistemológicos y técnicos que sean pertinentes al problema, al diseño y realización de la evaluación y seguimiento, sino que nos plantea un desafío interdisciplinario, donde existe una clara interacción entre los elementos de estudio. Es así como se puede afirmar, que la mayoría de las evaluaciones de los programas de formación se pueden abordar desde dos perspectivas: un análisis de 'impacto' empleado para estimar los efectos generales o resultado final del programa en quienes fueron sus participantes y, un análisis de 'proceso' que se concentra en los elementos internos del programa. Mediante el análisis de proceso es posible abordar dos objetivos diferentes que tienen relación con los fines de este análisis, es así, como se considera en este nivel el problema de la comprobación centrado en la descripción del contexto y la población de estudio, en el descubrimiento del grado en que se ha llevado a cabo el programa, proporcionando información de carácter inmediato y formativa del mismo. El segundo objetivo, se refiere a la explicación causal, a través de la cual se trata de descubrir o confirmar el proceso mediante el cual el programa alcanzó el efecto deseado, incluido en él, el desempeño profesional de sus egresados.

La evaluación del impacto pretende determinar el éxito del programa y resulta típicamente cuantitativa, en cambio, la evaluación de proceso, pretende entregar información acerca del funcionamiento del programa, insistiendo en identificar modos que permitan mejorar las operaciones y el diseño del mismo resultando típicamente cualitativa desde su perspectiva de análisis, aunque en la etapa de explicación causal, el empleo de un conjunto de métodos cuantitativos y cualitativos permite obtener un mejor nivel de información.

A la luz de lo anterior, parecen obvias las ventajas de combinar ambos enfoques para abordar el problema. Sin embargo, se desconocen hasta la fecha intentos serios de aplicación a nivel de programas de formación, conociéndose sí, su éxito en programas de intervención asistida.

A continuación, me atrevo a proponer la siguiente metodología para la obtención de información en la evaluación y seguimiento del profesional universitario.

En primer lugar se trata de obtener una amplia base de información, es así, como se hace absolutamente necesario recabar información de todos los actores del proceso, vale decir, autoridades, académicos, alumnos pertenecientes a los distintos niveles de formación, egresados y eventuales empleadores.

Tras esta amplia base de datos, se deben proponer procedimientos que permitan mantener el contacto durante el curso de la evaluación con todo el 'público' seleccionado para el estudio. Al mismo tiempo, y a través de la aplicación de procedimientos cuantitativos, es posible ampliar la posibilidad de generalización de los hallazgos.

En el curso del proceso de evaluación debe existir un interés manifiesto para recoger múltiples perspectivas y por emplear diversos métodos para captar la visión global del programa.

Desde esta perspectiva la *triangulación* de datos propia de los métodos cualitativos se convierte en una excelente estrategia operacional. La capacidad de llegar a conclusiones semejantes a través de diferentes fuentes de datos refuerza la validez de las observaciones realizadas en torno al programa total o a alguno de los aspectos de él.

La dirección y el curso de la evaluación, aunque orientados por los supuestos iniciales y las sugerencias recogidas en el proceso de definir las interrogantes para la evaluación, deben ser corregidas y modificadas basándose en el impacto del desarrollo de la evaluación y de la obtención de datos situación que permite cambiar el foco de la tarea cuando sean identificadas las implicancias de los datos que se recogen.

El registro de la historia institucional se convierte también en una importante tarea relacionada con la propia evaluación. Acontecimientos claves, cambios de personal, desplazamiento de los objetivos del programa, impacto de las coacciones organizativas y el significado de los hechos anteriores para el funcionamiento del programa, se convierten en puntos de referencia de la existencia de éste y necesitan ser revisados para determinar su impacto sobre la evaluación. Este registro en marcha de la evolución del programa se transforma en una fuente de estímulo para entrevistas y observaciones. De modo típico, los 'informantes clave' mantienen perspectivas diferentes o pueden resultar muy útiles desde los diversos niveles o posiciones en el seno de la organización para conseguir una comprensión de estos acontecimientos. A este nivel, es de vital importancia, determinar la validez nominal de las medidas en beneficio de la credibilidad de los descubrimientos y de las conclusiones que puedan resultar de la evaluación.

Por lo anterior, cuando más profunda y reflexiva sea la comprensión cualitativa de las observaciones del impacto múltiple, ligándolas a las medidas cuantitativas de los públicos clave para un estudio evaluativo, mayor será la probabilidad de entender el impacto y los resultados múltiples del programa.

Es corriente obtener resultados que no se acomodan con las expectativas esperadas. Acometer entonces con especulaciones sobre explicaciones contradictorias, se convierte en una tarea frustrante por la falta de comprensión contextual que a menudo envuelve la valoración.

Preguntas tales como:

- * *¿Qué podría haber causado resultados tan sorprendentes?*
- * *¿El instrumento es adecuado?*
- * *¿Sirvieron las preguntas para informarse acerca del área sometida a estudio?*
- * *¿Percibieron los sujetos las preguntas de un modo diferente al que se había supuesto?*

** ¿Sucedieron acontecimientos internos o externos al programa que pudieran haber afectado su evaluación?*

La lista de interrogantes puede ser interminable, pero la intención es la misma:

** ¿Existen algunos datos cualitativos que puedan proporcionar el marco para entender esta evaluación dentro del contexto más amplio en cuyo seno tiene lugar?*

Tal vez la base de la integración de los métodos cualitativos y cuantitativos en las actividades de evaluación de un programa resida en el hecho de que los métodos cualitativos proporcionan el contexto de los significados en que pueden ser entendidos los hallazgos cuantitativos.

Al respecto Blumer (1969) proporciona una interesante observación respecto a la compatibilidad esencial de estos paradigmas:

'La posición tradicional del idealismo señala que el 'mundo de la realidad' existe sólo en la experiencia humana y solamente aparece en la forma en que los seres humanos 'ven' el mundo. Creo, dice Blumer, que esta posición es impugnable. Es imposible citar un sólo ejemplo de una caracterización del 'mundo de la realidad' que no se presente bajo la forma de imágenes humanas. Nada resulta conocido a los seres humanos excepto en la forma de algo a lo que pueden referirse o con lo que es posible relacionarse. Para indicar algo, los seres humanos deben verlo desde su perspectiva; deben describirlo tal como se les aparece... Pero esto no desplaza a la 'realidad', como muchos deducen, del mundo empírico al mundo de las apariencias y de los conceptos... Semejante posición solipsista es insostenible en nuestra imagen del hecho de que el mundo empírico puede 'responder' a nuestra imagen de él o a afirmaciones acerca de él, responder en el sentido de desafío y de resistencia o de no acomodarse a nuestras imágenes y conceptos de él. Esta resistencia proporciona al mundo empírico un carácter obstinado que constituye el signo de la realidad'.

A la luz de esta cita, se puede concluir que los métodos cualitativos proporcionan una base para entender el significado sustantivo de las relaciones estadísticas que se descubren. Esta base fenomenológica para el conocimiento resulta esencial al proceso de evaluación del impacto de los programas de formación.

En consideración a lo anteriormente expuesto, es posible argumentar que un objetivo importante de la evaluación y seguimiento del profesional universitario podría estar centrado en el análisis de proceso y en el análisis de impacto incrementando el uso conjunto de los métodos cualitativos y cuantitativos.

En primer lugar, en vez de aceptar o rechazar de plano un concepto de programa global, quizás sea posible volver a diseñar su estructura, eliminando los elementos menos eficaces y destacando los más eficaces. Para proporcionar tal información resulta esencial establecer un nexo entre los elementos del programa y los impactos del post programa.

En segundo lugar, se debe considerar que habitualmente la evaluación de un programa estaba centrada

en medidas relativas al rendimiento que, según se creía, presentaban una probable correlación positiva con los efectos posteriores del mismo; por ejemplo, aquellos relativos al empleo futuro, la asistencia, la calidad de tiempo consagrado al programa y la colocación en un puesto de trabajo, eran los indicadores más corrientemente empleados. Sin embargo, han habido pocas tentativas de realizar un análisis cualitativo, es decir, de valorar el grado en que semejantes indicadores de rendimiento guardan con los resultados posteriores o qué medidas preventivas y/o correctivas se implementan.

El uso de un enfoque conjunto -cualitativo y cuantitativo- en las variables del proceso, combinado con la información sobre el impacto, permitirá un análisis de la utilidad de estos indicadores como retroinformación.

Finalmente, es necesario considerar que por lo general las autoridades y académicos responsables de un programa están casi siempre convencidos de la eficacia del mismo. Sin embargo, ellos deben ser capaces de discriminar respecto a qué aspectos de dicho programa son los más eficaces y cuales los menos, situación que de ser considerada resulta esencial para una óptima gestión. La comparación entre los datos de proceso y de impacto, permite proporcionar información tanto cuantitativa como cualitativa acerca de lo que realmente importa en el desarrollo de un programa eficaz.

Bibliografía

Blumer, H. : *Symbolic interactionism*. Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall. 1969.

Cook, T. D. y S. Reichardt: *Métodos cualitativos y cuantitativos e investigación educativa*. Madrid: Morata. 1986.

Guba, E. G. : *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage. 1985.

Patton, M. Q.: *How to use qualitative methods in evaluation*. Beverly Hills, California: Sage. 1984.

Rist, R. C.: *Plotinus: the road to reality*. Londres: Cambridge University. 1967.

Cecilia Quáas Fernandois

Doctor en Ciencias Humanas, Universidad Rene Descartes, París V, Sorbonne, Francia. Profesor Titular, Universidad Católica de Valparaíso. Profesor Adjunto, Programa de Magíster en Educación Mención Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile. Especialista en Evaluación y Metodología de la Investigación.

Perspectivas del Currículo en la Educación Superior

Currículo, para los efectos de este texto, incluye básicamente a los objetivos, a los contenidos y a las formas de enseñanza, sean éstas: de transmisión, de capacitación, de intervención o de desarrollo humano integral.

Perspectiva, por otro lado, implica una configuración posible de pre-establecer, sobre la base de criterios de interpretación que constituyen sistemas de significados específicos. Por consiguiente, en este artículo, se pretende diferenciar las perspectivas reconocibles en el currículo de la Educación Superior, desde ejes que permiten adjetivaciones de los actores que participan en una acción de esta naturaleza, de los códigos utilizables, y de los mensajes involucrados, principalmente.

El currículo, en nuestros tiempos, constituye uno de los ámbitos de mayor análisis e interpretación, como medio posibilitador de construcción de conocimiento dentro del campo de la educación. Son muchas las acepciones que se tienen del término, y ésta no es una ocasión para recogerlas. Sin embargo, se hace necesario precisar desde qué ángulo se operará con dicho concepto, y en qué medida se ha utilizado la acepción de '*perspectiva*', para así limitar su significación a aquello que es posible de establecer, según lo que se aprecia en la bibliografía de los últimos años.

Currículo incluye a los contenidos, a los objetivos y a las formas de enseñanza que potencian aprendizajes, ya sea desde la planificación como desde la realidad interactiva. Se vincula, por un lado, con el objeto epistémico que se configura en la construcción del conocimiento; por otro, con la gestión de reproducir y de generar conocimiento, incluyendo lo propio de las formas en que se establece la conservación y la transformación del legado, ya sea como patrimonio o como creación e innovación.

En cuanto al término '*perspectiva*', éste ha sido utilizado en el tenor de una configuración posible de pre-establecer, sobre la base de criterios de interpretación que constituyen sistemas de significados específicos.

Por tanto, cuando se habla de perspectiva, en este contexto, se está refiriendo a la red de significados que se establece a partir de los principios, la misión y las metas que se delimitan para precisar las diversas

opciones que se reconocen en la selección y organización del conocimiento estimado como legítimo o legitimable.

El currículo constituye, desde la postura que aquí se expone, una manifestación de la concepción de hombre y de sociedad que se sustenta. Es, en sí, un proyecto de vida y, por consiguiente, en última instancia, siempre, en él se plasma la jerarquización que se ha establecido de los valores que se privilegian en la comunidad educativa comprometida en sus potenciales efectos.

El currículo, entonces, está lejos de ser sólo el mero documento escrito en el cual se declaran las aspiraciones del sistema. El currículo, como instrumento posibilitador de un proyecto de vida, constituye un sistema generativo de conocimiento y de acción humana, con presencia, al unísono, de un modo u otro, de un sistema de reproducción de los mismos.

Así entendido, el currículo implica, en su especificidad, necesariamente, una connotación sociocultural, puesto que es imposible la proposición de un plan y de un desarrollo curricular, en desconocimiento de las comunidades educativas; tampoco es posible, sin consideración a las demandas de la época; menos aún, podría concebirse como un instrumento que relega la preocupación por la persona en sí misma.

Precisaremos cuatro perspectivas curriculares, las que se constituirán como tales, desde criterios articuladores, siendo éstos, para esta ocasión: principios, misión y metas; más otros considerandos que se especifican más adelante.

Las perspectivas del currículo corresponden a marcos teóricos elaborados a partir de diversas dimensiones curriculares: Académica, Técnica, Práctica, y Holística.

En la **perspectiva académica del currículo**, se observa como *principio generador* el de la conservación del conocimiento acumulado, ya sea desde la óptica de sus contenidos como desde la estructura que lo identifica como cuerpo del saber.

La **misión**: dar cuenta del conocimiento acumulado y contribuir a su carácter de legado, de patrimonio.

La **meta**: reproducir el conocimiento acumulado con el propósito de conservar la herencia del pasado y con el de reconstituir los basamentos que permitieron la conformación de una determinada área del saber.

Por otro lado, en cuanto a objetivos, contenidos y formas de enseñanza, esta perspectiva imprime los siguientes significados:



* **Objetivos:** reproducción de contenidos universales;

* **Contenidos:** criterios, principios y esquemas universales;

Las *formas de enseñanza*, una exposición de ideas y reproducción de ellas, desde una óptica; y reconocimiento de ideas directrices de configuración de estructura disciplinaria, desde otra.

Dado que se centra, preferentemente, en la recepción y reproducción de la información, a través de la transferencia de conocimientos implicados en el desarrollo de disciplinas de distinta naturaleza, puede señalarse con respecto a la enseñanza misma lo que sigue:

La **enseñanza**: un proceso de transmisión de conocimientos que implica entrega de la cultura acumulada.

El **docente**: un especialista en alguna disciplina que maneja ciertos contenidos que debe transmitir. El profesor es el portador del conocimiento y el único seleccionador y organizador.

El **alumno**: un adquiriente de datos y datos que debe interiorizar el legado cultural de la humanidad.

Pérez Gómez, A. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1994) distingue, en esta perspectiva, dos enfoques, como posturas extremas: el enfoque enciclopédico y el enfoque comprensivo.

Enfoque enciclopédico.

Consecuente con el concepto de aprendizaje que se considera pertinente, en términos de repetir el conocimiento acumulado, las formas de enseñanza están sustentadas, básicamente, en las diversas modalidades que aseguran una recepción y un dar cuenta de la información que se dispone. Mientras mayor sea la cantidad y profundidad de los contenidos que se entregan, mayor será la estimación que se tenga del profesor.

Por consiguiente, las formas de enseñanza que se utilicen, deberán procurar una exposición clara, ordenada e interesante, a la que habría que agregar, de acuerdo con los estudios al respecto, la cualidad de información significativa, tanto desde el punto de vista del patrimonio cultural como desde la percepción de relevancia que es posible favorecer en el alumno.

Otras de las características que constituyen tradición es la consideración que se imparte a todos por igual, con las mismas exigencias, en tiempos estimados como apropiados, según grado de importancia atribuido o autoatribuido, generalmente.

Este enfoque ha caracterizado más de algún campo disciplinario en la Educación Superior de todos los tiempos, considerando los últimos mil años, incorporándose en cada época y contexto, variantes aún no

sustanciales, cuantitativa o cualitativamente hablando.

¿Cuál podría ser el aporte de nuestros tiempos a esta postura?

Indudablemente, los programas envasados para uso de un computador personal, las redes de información, las cintas grabadoras de audio, las video-conferencias, etc. Todas ellas bajo el mismo principio: manejo de información, sea ésta de punta como aquella reconocida históricamente como de relevancia.

Sin embargo, la pregunta esperada: ¿Formaremos profesionales o formaremos personas con grados académicos sólo con los puntos de vista sustentados desde esta perspectiva? ¿Formaremos, realmente, con su único, o muy preferencial criterio orientador?

Enfoque Comprensivo.

A diferencia del anterior, en este otro enfoque de la misma perspectiva academicista, el docente no es sólo un ordenador y acumulador de información, es un conocedor de la estructura de la disciplina, es capaz, mediante la investigación pura o aplicada, de hacer penetrar a otros en las interacciones que caracterizan la identidad del conocimiento en cuestión. De este modo, permite que su alumno sea su discípulo, pero -al mismo tiempo- su colaborador. Lo introduce en la metodología de la incertidumbre y de la búsqueda permanente de nuevas relaciones, en el tenor de provisionalidad de los resultados de la investigación humana, como dirían Floden y Bauchman (1990).

Resulta imprescindible que el docente maneje la estructura epistemológica de su disciplina, pero -al mismo tiempo- el conocimiento del contenido pedagógico de las disciplinas (Schulman, 1989) . En otras palabras, el docente requiere del manejo de formas de enseñanza que permitan la representación de los contenidos más sustanciales y, en consecuencia, de los conceptos generadores del conocimiento básico. Destrezas relativas a las expresiones de conformación de modelos, diagramas, esquemas, mapas conceptuales resultan valiosas herramientas desde esta óptica.

La perspectiva académica asume una postura de minusvalía frente a los apoyos pedagógicos en cuestiones de enseñanza; incluso, continúa aseverando que basta con contar con conocimientos sobre algo para poder enseñarlos, para transmitirlos.

¿Será realmente suficiente transmitir contenidos para provocar una transferencia de conocimientos? ¿Se podrá generar conocimiento, a partir de una transmisión reordenada por otras personas; incluso, sistematizada por otros sujetos, hasta con posturas valóricas distintas? ¿Deberían declararse todos los criterios organizadores del conocimiento antes de ser introyectados? ¿Hasta qué punto una introyección resulta legítima?

En síntesis, la perspectiva academicista del currículo se articula, fundamentalmente, a partir de connotaciones tradicionales de configuración del conocimiento, las que involucran, principalmente, reproducción de él, ya sea como saber acumulado o como saber estructurado como tal, desde las ideas directrices que lo legitiman como un conocimiento reconocido en la comunidad de estudiosos del área.

En el caso de la **perspectiva técnica del currículo**, se observa como *principio generador*: el eficientismo del sistema de enseñanza; lo que traducido a la acción misma se deriva en la aplicación de prescripciones basadas en, a lo menos, resultados de investigaciones, con fundamento empírico.

La **misión**: alcanzar altos niveles de producción y, por consiguiente, resultados preestablecidos como logros de aprendizajes necesarios de obtener, bajo el predicamento de tecnificar el '*proceso educativo*', al decir de Gimeno (1990), y de buscar soluciones para el problema de rendimiento, desde una pretendida rigurosidad científica.

La **meta**: pre-fijar y poner en marcha un diseño pre-elaborado, sobre la base de criterios de expertos, de especialistas en alguna dimensión teórica que, supuestamente, anticipa, con algún grado de probabilidad, el éxito esperado.

En cuanto a los significados de los denominados ejes de figura del currículo, como los hemos llamado en otra oportunidad (Romeo, J., 1994) : los objetivos y los contenidos, y el denominado eje de fondo: las formas de enseñanza, podemos señalar que:

* **Objetivos**: conductas observables pre-establecidas, incluyendo -en ocasiones- hasta los niveles de competencia, sea el grado de dominio del aprendizaje pretendido como mínimo como la duración de tiempo en que se estima como de desempeño satisfactorio.

* **Contenidos**: hechos, procesos específicos e ideas básicas, vinculándose -de preferencia- con lo propio de la potencialidad de instrucción y, también con aquello que se asocia a entrenamiento, ya sea entrenamiento verbal o motor, consonante con lo estimado necesario en una sociedad moderna, de acuerdo con un fin, según sean los niveles de producción que se deseen obtener.

Por otra parte, las *formas de enseñanza* se precisan en aquello que apunta, fundamentalmente, a una reproducción del conocimiento y de la acción humana, en términos de una efectiva capacitación. Tiene ingerencia, en la determinación de dichas formas, aquéllas que han sido previamente probadas, mediante experiencias controladas.

Se sustentan, básicamente, en la psicología neoconductista, proporcionando las bases de un diseño y desarrollo racional, portador de la especificación conductual de los objetivos pretendidos, sobre la base de estimar -como señala Tyler- que "*la educación es un proceso de modificación de los patrones de conducta de las personas*" (Tyler, R., 1977, p. 6) .

Dado que esta perspectiva se centra, preferentemente, en el eficientismo y en la eficacia. Interesa alcanzar altos niveles de producción y, por consiguiente, resultados preestablecidos como logros de aprendizajes necesarios de obtener. Es lo que Schon (1983) denomina racionalidad técnica, bajo la cual se ha pretendido formar a la mayor parte de los profesionales de la segunda mitad de este siglo; sobre todo, en los identificados como programas de capacitación, propiamente tales.

Se concibe la formación profesional como una actividad instrumental, con énfasis en la solución de problemas concretos, anticipados como de segura ocurrencia, los cuales han sido, de un modo u otro, anticipados durante los estudios preparatorios, para desempeñarse con éxito en los ámbitos del caso. Se sostiene que de las leyes o principios, pueden derivarse reglas de intervención, las cuales también han sido ejercitadas en el entrenamiento que corresponde, anticipándose, de esta manera, una respuesta adecuada.

Tal como en el caso precedente, algo de esta perspectiva ya se había anticipado en un trabajo anterior de esta misma autora (Romeo, 1988), indicándose, en esa oportunidad, lo referente a los componentes del currículo y a lo que hoy denominamos actores del mismo.

En esta oportunidad precisaremos lo siguiente:

La **enseñanza**: una selección, organización y uso de los procedimientos estimados como óptimos para alcanzar los aprendizajes predeterminados. Se considera la puesta en marcha de diseños, sobre la base de conductas de entrada como requisitos y de los objetivos conductuales por manifestar como alcanzados durante y al término de período estimado como lectivo, considerando -además- las retroalimentaciones que sean necesarias para efectivamente observarse los productos pretendidos.

El **docente**: un diseñador, con experiencia en el quehacer que asume como responsabilidad de transmitir, que está en condiciones de seleccionar y de utilizar -con propiedad- los procedimientos que aseguran la transferencia de conocimientos y de acciones concebidas como útiles, en el tenor de posibilitar un dominio de los aprendizajes, con pretensiones de impacto social.

El **alumno**: un individuo con un ritmo de aprendizaje propio, que es sometido a determinados estímulos e incentivos, los que han sido seleccionados, organizados y configurados en medios estimados como válidos y confiables, para que responda según su propia velocidad de aprendizaje. Se lo concibe como pronosticable y, fundamentalmente, racional y pragmático.

La perspectiva técnica no asume una postura de minusvalía frente a los apoyos pedagógicos en cuestiones de enseñanza, pero la limita a la búsqueda de procedimientos que signifiquen destinar el mínimo tiempo posible, para los mínimos indispensables que signifiquen manejo adecuado en el campo laboral para el cual preparan los estudios de la educación superior en cuestión. Asevera que se hace necesario diseñar la acción por transferir, sobre la base de pasos pequeños, pero acumulables orgánicamente, en un sistema operativo que dé como resultado los productos previstos.

¿Será realmente suficiente obtener sólo logros puntuales preconcebidos como tales? ¿Se podrá generar conocimiento durante un proceso de enseñanza de naturaleza determinista, en cuanto a la predicción de las conductas observables pretendidas?

¿Deberían declararse como aspiración del sistema programado sólo este tipo de conductas? ¿Hasta qué punto un desarrollo así precisado favorece iniciativas personales, emergidas desde la propia generatividad de acciones y de ideas? ¿Toda la formación profesional, aún aquéllas consideradas por definición técnicas podrán reducirse a cuestiones puramente instrumentales?

Pérez Gómez (op. cit., 1994, p. 408) declara al respecto:

'En la práctica del aula, la selección de los contenidos, la definición de los métodos, los modos de organización del espacio, del tiempo y los alumnos/as, así como la decisión sobre las formas de evaluación, son siempre, en alguna medida, decisiones también ético-políticas y no meramente técnicas'.

Destacaremos dos enfoques. También, desde esta perspectiva:

Enfoque sobre la base de un modelo de entrenamiento.

Naturalmente, corresponde a lo más caracterizador de esta postura. Se centra en la transferencia de técnicas estimadas como sustanciales en el campo de ejercicio de la profesión en cuestión, las cuales se traducen en competencias específicas y observables, de acuerdo a los patrones conductuales que se suponen como condición sine qua non.

Se hace necesario llegar a establecer relaciones estables de correspondencia, entre los comportamientos profesionales y los resultados que conlleva cada una de las profesiones que se asumen en las instituciones. De este manera, los comportamientos podrían especificarse y, por tanto, ejercitarse, al extremo de alcanzar un dominio de aquéllas conductas.

Sin embargo, la pregunta emerge otra vez, desde otro ángulo: ¿El solo hecho de detectar comportamientos que aseguran -de acuerdo a estudios de probabilidades- un producto eficaz, es suficiente, para que mediante la ejercitación de ellos, se alcance siempre el éxito profesional? ¿No influirá, también, entre otros, factores relativos a los contextos: clima e interacción humana, los que habría que también reproducir, para utilizar un término muy frecuente en esta perspectiva, cuando los logros fueran de alto nivel, con observación -además- de un positivo, con compromiso frente a las actividades que se emprenden y con niveles de ansiedad aceptables?

Enfoque sobre la base de un modelo de adopción de decisiones.

Se centra más en el carácter de evaluación permanente de la gestión y en las medidas por considerar para alcanzar la eficiencia y la eficacia. Es decir, no sólo, en este caso, en el saber utilizar tal o cual

instrumento o procedimiento, sino también en el ser capaz de discriminar el cómo hacerlo, en la circunstancia que se presenta. Generalmente, en la actualidad, ambos enfoques se combinan.

¿Será suficiente el alcanzar eficiencia y eficacia para el desarrollo de una sociedad? ¿Será suficiente la eficiencia y la eficacia, para aumentar la calidad de vida de la población?

¿Debemos combinar los procedimientos de heterocontrol con los de autocontrol? ¿Debemos conciliar la competencia con los otros con la autocompetencia? ¿Podrán manifestarse las unas con ausencia de las otras, desde esta visión?

En síntesis, la perspectiva técnica del currículo se articula a partir de connotaciones socio-económicas, las que se traducen en la reproducción del conocimiento, el uso apropiado de él y en las acciones humanas vinculadas a la eficiencia social.

Ahora, en el caso de la **perspectiva práctica del currículo**, podemos señalar como *principio generador*: la criticidad, el que implica una interacción comunicativa valórica, que se sustenta en una interpretación consensuada del significado, desde una óptica; y desde otra más radical, reconocemos una conciencia crítica que apunta, en última instancia, a la transformación de las estructuras restrictivas, sean éstas institucionales o ideológicas.

Desde esta perspectiva, se construyen los significados a partir de interpretaciones hermenéuticas; es decir, en relación a las decodificaciones realizadas, sobre la base de la comprensión de la diversidad de textos que se esgrimen en las interacciones practicadas y, por lo tanto, en consideración a los contextos que caracterizan un determinado medio educativo.

Esto, en consecuencia, se traduce en la aprehensión compartida de significados

de las situaciones educativas, para la toma de decisiones, en consonancia con dicha captación.

Se concibe que estas decisiones son de responsabilidad de los propios actores educadores, desde su óptica de docente profesional, capacitado para seleccionar y organizar la cultura por transmitir, sobre la base de criterios contextualizados.

La criticidad, bajo este alero, entonces, favorece un grado de autonomía y de responsabilidad derivada, aun en los márgenes de la consideración de los mínimos deseables a nivel del macrosistema, y aun en los límites de un determinado ámbito, en el tenor de aumentar la calidad de la educación, de acuerdo a la identidad de los educandos y de los educadores, además, de la identidad del medio mismo.

La **misión**: aprehender los significados de las interacciones. Se trata de que los significados interpretados contribuyan al proceso de elaboración de juicios acerca de cómo actuar de manera racional

(y, también, moral, para algunos), en la selección, organización y desarrollo de la cultura que se reproduce y genera en la escuela y la comunidad educativa.

La misión que se clarifica en un modelo práctico del currículo implica un desarrollo del razonamiento humano, generador de un conocimiento, producto de la *apropiación*, en el sentido dado por Polanki (1962), un conocimiento convertido en personal, a través del razonamiento y de la experiencia. Además, un conocimiento que encierra: oportunidad, adecuación y sabiduría; en otras palabras, discernimiento para adoptar las estrategias que correspondan a la situación en cuestión.

La **meta**: participar en un currículo concebido como un proceso, en el que educador y educando interactúan, con el fin de darle un sentido al conocimiento y a las acciones que se generan.

Por tanto, ésta trae como consecuencias, el establecer los procesos que permiten la deliberación argumentada de decisiones, para seleccionar los medios estimados como los convenientes de poner en práctica, según las identidades particulares de los ámbitos donde se desarrollan las acciones curriculares.

En cuanto a los significados de los ejes de figura: los contenidos y los objetivos, podemos señalar que:

* **Objetivos**: no se traducen en comportamientos precisos, ni menos aún con la condición de ser necesariamente observables y medibles cuantitativamente, con indicadores preconcebidos como los patrones únicos para apreciar presencia de aprendizajes. Desde esta dimensión, podría estimarse que los procesos, los conceptos y los criterios por establecer, constituyen, por sí, los objetivos mismos.

* **Contenidos**: conceptos y sistemas de pensamientos, vinculados -de preferencia- con lo propio de la potencialidad de *inducción* y de la de *iniciación*. El contenido se selecciona para ejemplificar los procedimientos más significativos por desarrollar, los conceptos claves, y las áreas y situaciones en las que se aplican los criterios estimados como de mayor relevancia.

Desde esta dimensión, podría estimarse que los procedimientos que involucran el principio establecido, la misión sustentada y la meta fijada, y los conceptos y los criterios por establecer, constituyen, por sí, los objetivos mismos.

Por otra parte, los significados del eje de fondo, lo relativo a las formas de enseñanza, se precisa en aquello que apunta, con énfasis, a una generatividad del conocimiento y se identifican, básicamente, con el construccionismo.

De acuerdo a las concepciones básicas señaladas, en cada perspectiva que se menciona, se establece para esta dimensión que:

La **enseñanza**: un proceso de aprehensión permanente de significados de las interacciones; se enseña en el mundo, *con* el mundo y *para* el mundo.

El **docente**: un comunicador social preocupado del desarrollo del razonamiento humano, favorecedor de un conocimiento que se genera a partir de los propios actores participantes en el proceso de aprender.

El **alumno**: quien interactúa permanentemente como el docente, con el fin de descubrir el sentido al conocimiento y a las acciones que se generan.

Por tanto, las formas de enseñanza que se seleccionen, organicen y desarrollen, se ofrecerán sobre la base de pretender facilitar procesos que permitan la deliberación argumentada de decisiones adecuadas, para favorecer *el bien*; para desempeñarse de acuerdo a lo moralmente deseable, como señalan algunos autores, como es el caso de Peters (1969).

Vale la pena destacar algunas actividades en las cuales se observan las intencionalidades que subyacen en las formas de enseñanza que se vinculan con esta perspectiva, según Rath (1971):

- * dar oportunidades de elecciones informadas, con reflexión de sus consecuencias;
- * ofrecer posibilidad de desempeñar roles activos a los estudiantes;
- * brindar oportunidades de relacionar el tema de estudio, con indagaciones en la vida cotidiana;
- * posibilitar un desempeño con diversos niveles de complejidad, para atender a las diferencias individuales, etc.

Esta perspectiva responde a la preponderancia que se le otorga a los procesos de interrelación, los que suponen sensibilización acerca del entorno, comunicación de las propias experiencias y, por consiguiente, un diálogo profesional destinado a asumirse como tal, incluyendo roles que garanticen una adecuada toma de decisiones, más allá del manejo de herramientas; más allá de la eficacia y eficiencia; una consideración a la significación del quehacer profesional, una importancia al sentido profundo de ese quehacer, una preocupación por la práctica social que involucra cada profesión, cualquiera sea la naturaleza de ésta y, naturalmente, con las diferencias que cada una implica.

Esta perspectiva ha experimentado, según Pérez Gómez (op. cit. 1994), una importante evolución. Se reconocen dos enfoques distintos: el tradicional y el reflexivo. Nos referiremos al primero, sólo a modo de información, pero en el entendido que, en la actualidad, cuando se menciona este modelo como opción, se está pensando en un enfoque reflexivo, aun con sus diversos niveles de criticidad.

Enfoque Tradicional.

Cubre aquella dimensión de una formación profesional sustentada en la acumulación de experiencia que da una práctica prolongada. Quien guía el proceso de aprendizaje es, justamente, quien puede orientar la acción de aquéllos que se incorporan al mundo del trabajo en cuestión y, con mayor razón a quien está preparándose para hacerlo.

Por ensayo y error se van seleccionando las formas más apropiadas de transmitir conocimiento; la teoricidad acerca de los criterios que subyacen en cada decisión es escasamente considerada como fuente de validación de las decisiones que se adoptan. Junto con la perspectiva academicista, son las que observan mayor presencia en la Educación Superior.

En este caso, la interacción es más bien formal que de facto, puesto que el profesor, paulatinamente, va *configurando* el adiestramiento del alumno, sobre la base de una variante de modelaje, en el cual, el que está en proceso de formación tiene la oportunidad de *copiar* o de *imitar* las habilidades del maestro. No hay consulta hacia el educando de parte del docente, en el sentido de considerarla como tal; sólo hay un mostrar los comportamientos cotidianos que exige la actividad profesional o, simplemente, el dar la oportunidad de *estar* en los espacios donde éstos se manifiestan.

El alumno es básicamente receptivo y respondiente de interrogantes, las que asumen la función de control. Se constituye sobre la base de formas de enseñanza esencialmente reproductoras de conocimiento, incluyendo los preconceptos y el ritualismo, junto con otros vicios heredados e incrustados en las acciones diarias.

Enfoque reflexivo sobre la práctica.

Se observa, sobre todo, en aquellas capacitaciones o carreras en las cuales los profesionales son indiscutibles protagonistas en un escenario psicosocial, en permanente transformación. Por lo tanto, su quehacer es, fundamentalmente, práctico, en el que se suscitan, muy frecuentemente, situaciones imprevistas e imprevisibles, donde no cabe aplicar una regla conocida; por el contrario, hay que decidir según las circunstancias, la situación en sí misma y su particular contexto.

Se trata, en última instancia, en generar un conocimiento que, tal como dice Pérez-Gómez (op. cit. supra, 1994, p. 413) :

... que lejos de imponer restricciones mecanicistas al desarrollo de la práctica educativa, emerja de ella útil y comprensivo para facilitar su transformación. Al mismo tiempo, y al pretender el desarrollo de un conocimiento reflexivo, se propone evitar el carácter reproductor, acrítico y conservador del enfoque tradicional sobre la práctica."

En el caso de la Educación Superior, se trata de crear espacios para el análisis de las interacciones, el descubrimiento de sus significados y el replanteamiento de acuerdo con un sentido compartido por quienes son los involucrados en las acciones por desempeñar. Actividades relativas al desarrollo de la capacidad de observación, a la capacidad de discriminación entre situaciones homologables y no homologables, a la capacidad de categorización, a la capacidad de interpretación, a la capacidad de argumentación, a la capacidad de clarificación; en síntesis, a la capacidad de intervención en los procesos relativos a la práctica de la profesión, son las que, preferentemente, interesan en esta perspectiva.

Fenstermacher (1987, p. 4) afirma que:

"...estamos obligados moralmente a tratar la mente de forma que no se limiten sus capacidades, sus potencialidades, de manera que no se aprisione, estereotipe o reifique el pensamiento."

Las formas de enseñanza deben favorecer el generar conocimiento, no limitándose al conocimiento ya producido y, por tanto, sistematizado a partir de criterios ajenos a quien es el aprendiz, en un momento determinado. La recreación del conocimiento es necesaria; implica algún grado de innovación, algún nivel de desarrollo, aunque sea desde quien asume la reflexión.

La reflexión es entendida, desde este enfoque, como el penetrar intencionadamente en el mundo de la acciones laborales, hurgando en los significados que arroja la experiencia, precisando los valores, los ritos, los mitos, los intereses, etc.

La actividad del profesional considerado como un profesional práctico, o para otros, identificada como actividad práctico social, debe tener presente en la definición de tal, por lo menos estimando como base el pensamiento de Schon (1983), readecuado con los planteamientos aquí expuestos, los siguientes procesos de un continuum, reconocidos como distintos, sólo para clarificaciones metodológicas:

- * conocimiento en la acción, el cual se manifiesta en el *saber hacer*;

- * reflexión en la acción, el cual se manifiesta en el *saber explicar lo que se hace*;

- * reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, los cuales se manifiestan en las verbalizaciones de los conocimientos que se generan a partir de la conjunción entre el conocimiento recepcionado como tal y el conocimiento recreado.

No cabe duda, entonces, que la reflexión sobre la acción es un espacio insustituible en cualquier formación profesional. Se incentiva el análisis, inserto en la problematicidad del hacer concreto, desde una aproximación de diagnóstico de la realidad donde se opera, hasta los potenciales esquemas de pensamiento que subyacen en los contextos donde se desarrollan las acciones. Por tanto, formas de enseñanza vinculadas a la discusión crítica, a la búsqueda de los por qué, al planteamiento de hipótesis, a la interpretación de significados, a la redefinición de situaciones, a la reconfiguración de conceptos son propias de este enfoque de la perspectiva práctica.

Las formas de asumir la tarea de formación, en la Educación Superior, no pueden marginar un sentido exitista intrínseco. Deben responder a la tarea de acreditación que asume dicho sistema, en relación a los méritos de los egresados que atiende, comprometiéndose a ser un espacio donde se alcanzan los dominios de aprendizaje que se pretenden y, como tal, un espacio donde se posibilite que la sociedad disponga de recursos humanos capacitados, para aumentar sus niveles de productividad.

Pero esto no resta, en ningún caso, la preocupación por desarrollar niveles profundos de comprensión, con el propósito de develar los significados de las interacciones entre los actores profesionales que participan en un contexto laboral determinado como protagonistas. En función de ellos o, quizás, más apropiadamente, con ellos, es posible generar los procedimientos, conceptos y criterios por asumir, en el marco de lo moralmente deseable.

En síntesis, la perspectiva práctica del currículo se articula a partir de connotaciones socio-morales, las que se traducen en la reproducción y la generatividad de conocimiento y de acción humana, vinculadas a la pertinencia, según lo interpretado consensuadamente como tal. Desde una postura más de avanzada, habría que agregar, también, la indiscutible presencia de connotaciones socio-políticas, en pos de una mayor justicia social, hecho que incluye clarificaciones en torno a la libertad responsable, la equidad y la calidad de vida.

Finalmente, la **perspectiva holística del currículo**, como una postura de integración, sustentada en la aceptación de la dinámica del conocimiento y la acción humana, más allá de las rígidas demarcaciones y fronteras de los intereses específicos subyacentes y de sus derivadas formas de saber. En el entendido que los intereses coexisten en una relación de figura y fondo, con presencia alterna, desde la dimensión de la confluencia de valores que sustenta un proyecto humano, en lo propio de su cultura y en lo particular de su singularidad de existencia. Su condición sine qua non es el ofrecimiento de un espacio de sensibilización, respeto y apertura, en un clima de confianza y de apoyo.

Desde esta perspectiva, el modelo holístico sostiene como *principio generador*: el desarrollo humano. Por ello, concibe la selección y organización de la cultura por transmitir como un medio posibilitador de un proyecto de vida; hecho que involucra, un proyecto de sociedad y, naturalmente, un proyecto de cultura. Por tanto, este principio rige, en todo momento, ya sea en los contenidos contemplados, como en las interacciones que se favorecen en las relaciones humanas e, incluso, en los lineamientos de los diseños pre-elaborados.

Este principio constituye su figura permanente, pudiendo interrelacionarse con los otros principios precisados, en la medida que su práctica sea susceptible de mantener un nivel de consistencia tal que no niegue el desarrollo privilegiado, el que se traduce, en última instancia, por una clarificación permanente de los valores declarados y una acción consecuente de ellos frente al mundo que nos rodea, frente a quienes nos contactamos, frente a uno mismo y frente a otras dimensiones que la pertenencia a una determinada cultura considera.

La **misión**: asumir las oportunidades de actualización de las potencialidades, ya sea a nivel de cada persona como de los grupos de pertenencia e, incluso, los ajenos al sujeto, dados los fenómenos de transculturación que el mundo de hoy vive.

Este asumirse, en otras palabras, conlleva el desarrollo de una autoestima positiva que permite cambios e innovaciones en pos de un desarrollo cada vez más pleno, sea éste a nivel de individuo como de

sociedad.

La **meta**: aumentar los niveles de autoestima, sobre la base de un proceso de perfectibilidad incorporado y traducido en beneficio de sí y del mundo, ya sea como cuerpo de conocimiento o como acciones.

En cuanto a los significados de los ejes de figura: los objetivos y los contenidos, podemos señalar que:

* **Objetivos**: igual que en el caso anterior, los objetivos no se traducen sólo en comportamientos precisos y puntuales, ni menos aún con la condición de ser necesariamente observables y medibles cuantitativamente, con indicadores preconcebidos como los patrones únicos para apreciar presencia de aprendizajes. Desde esta dimensión, podría estimarse que los procedimientos, los conceptos y los criterios por establecer, constituyen, también, de por sí, los objetivos mismos.

* **Contenidos**: conceptos y sistemas de pensamientos, vinculados -de preferencia- con lo propio de la potencialidad de *iniciación*.

Desde esta dimensión, podría estimarse que los procedimientos, los conceptos y los criterios por establecer, constituyen, también, de por sí, los objetivos mismos.

Por otra parte, los significados del eje de fondo, lo relativo a las formas de promover aprendizajes, se precisa en aquello que apunta, con énfasis, a una generatividad del conocimiento, y se identifica, principalmente, con el construccionismo por un lado, y por otro, con la corriente de la gestalt.

De acuerdo a las concepciones básicas señaladas, en cada perspectiva que se menciona, se establece para esta dimensión que:

La **enseñanza**: un proceso de mediación que implica facilitación de recursos, con el propósito de ajustar los procedimientos cognitivos y los procedimientos a las necesidades autopercebidas o estimadas como tales por quienes tienen mayor conocimiento y experiencia en los asuntos profesionales o académicos, según corresponda.

El **docente**: seleccionador de recursos, incluyéndose él mismo como apoyo humano. El profesor sólo ofrece algunas opciones, las que, junto con otras que emergen en las interacciones, son estimadas como medios válidos y significativos de conocimiento y de acción humana, en un marco de desarrollo cognitivo, afectivo, social y moral.

El **alumno**: agente de los aprendizajes que se desarrollan y se alcanzan como resultados. es quien asume la responsabilidad de la decisión de las opciones, en último término, con el fin de descubrir el sentido al conocimiento y a las acciones que se generan.

Esta perspectiva holística, por otra parte, también presenta enfoques distintos, siendo uno de ellos el confluente y el otro, el no confluente.

Enfoque confluyente.

Este contempla una integración armónica, con presencia intencional y sistemática de las denominadas tradicionalmente habilidades intelectuales, habilidades afectivas y habilidades expresivo-motoras

Enfoque no confluyente.

Este enfatiza la presencia de las denominadas, clásicamente, habilidades intelectuales, con inclusión de las psicomotoras, siempre considerando las tareas de reproducción y de generatividad de conocimiento y acción humana.

Si utilizáramos las palabras de Maturana (1990), diríamos que las formas de enseñanza desde una perspectiva holística con enfoque confluyente contempla, repetimos, sistemática e intencionalente, el plano de los sentimientos, en el tenor de las explicaciones de las emociones, considerando a éstas en el dominio de las acciones y a lo que se dice de ellas, en el dominio de los sentimientos, dado que en cada instancia del proceso de aprender se producen cambios de dominios de la acción, emergidos desde los cambios de emoción que se experimentan como disposiciones corporales dinámicas de ocurrencia humana.

En todo caso, las formas de enseñanza desde una perspectiva holística, confluyente o no confluyente, implican necesariamente un proceso de sensibilización; su diferencia se concentra en la naturaleza de las formas metodológicas que cada uno utiliza preferentemente.

Esta perspectiva exige de un contexto que se caracterice por un clima de respeto y de apertura, el que -estimando las palabras de Schmuck y Schmuck (1978), y lo expuesto por quien habla en otras publicaciones (Romeo J., 1992, 1981, 1980) se traduce en un ámbito de confianza, en el que se hace posible la confrontación de planteamientos sin temores de descalificación; en una relación entre personas totales, donde se revelan las personas que interactúan como humanas y no como meros intelectos operantes; en una ayuda implicante de opciones como distintos caminos, contruidos o por reconstruir; y -quizás- lo más gravitante, en un espacio donde se aprende a escuchar, a preguntar, a aclarar, a confrontar, a recrear, a decidir en conjunto, a actuar por sí mismo junto con el otro, para los otros y para sí.

En síntesis, la perspectiva holística del currículo se articula a partir de una integración de connotaciones, las que configuran un todo diverso a la simple suma de las diferentes perspectivas, puesto que permanece como figura permanente una acción conllevadora de un desarrollo humano, con intencionalidad expresa y recurrencia sistemática. Sólo en un plano de fondo se aprecia la presencia de otros enfoques adscritos a las distintas perspectivas del currículo, con una función de mero medio o, dicho más fácilmente, como actividades alternas dentro de un conjunto que mantiene su consistencia con el principio generador, con la misión y con la meta.

Un texto de esta naturaleza, no puede quedar ajeno a la especificación de señalar que las perspectivas del currículo se distinguen entre sí por los criterios filosóficos, sociológicos, antropológicos y políticos que subyacen en ellas; además de los criterios científicos y tecnológicos, y no excluyendo, naturalmente, la óptica pedagógica que es aquella que orienta su concreción en un contexto determinado, de acuerdo a las personas que se desempeñan como actores individuales y grupales de la acción educativa, con preocupación -desde el ángulo que aquí se expone- por una formación armónica que contemple, además, tanto un desarrollo físico como uno espiritual-cultural.

Finalmente, para concluir, cabe recordar que la práctica pedagógica que involucra cada perspectiva no se determina con pasos preestablecidos, ajenos a las personas que asumen los aprendizajes de una formación profesional. Éstas responden a principios estimados como válidos, a la misión con la cual se concibe el programa académico o carrera, y a las metas que los roles conllevan. Constituye un primer nivel de afianzamiento de comportamientos profesionales futuros, no solo desde el plano de los datos y datos disponibles, o desde las destrezas verbales y motoras que se desarrollan, sino también y, de sobremanera, desde los valores que se asumen.

Bibliografía

Fenstermacher, G. *On understanding the connections between classroom research and teacher change.* En: *Theory into Practice*, XXVI, 1, 1987.

Floden, R. E. y Bauchman, M. *Philosophical inquiry in teacher education.* En: *Handbook of Research on Teacher Education* Houston, 1990.

Gimeno S., J. *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia.* Ediciones Morata, Madrid, 1990.

Maturana, H. *Lenguaje y emociones en educación y política.* Editorial Hachette, Santiago de Chile, 1990.

Pérez Gomez, A. *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas.* En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I., *Comprender y transformar la enseñanza.* Ediciones Morata, Madrid, 1994.

Peters, R. S. *El concepto de educación.* Editorial Paidós, Buenos Aires, 1969.

Polanki, M. *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy* Routledge and Kegan Paul, Londres, 1962.

Raths, J. *Teaching without specific objectives.* En: *Educational Leadership*. April, 1971.

Romeo C., J. y Bocchieri, M. A. *La confluencia y la autorrealización.* En: *Enfoques Educativos* N6,

Facultad de Educación, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 1980.

Romeo C., J. y Bocchieri, M. A. *Un modelo curricular confluyente integrador*. En: *Curriculum N9*, Año 5, O.E.A., Venezuela, 1980-1981.

Romeo C. J. *La imagen de sí mismo y de los demás. Su relación con la creatividad y el estilo curricular*. En: *Publicación de la XI Jornada de Psicología Educacional. Psicopedagogía de la Imagen*. Universidad del Norte, Antofagasta, 1988.

Romeo, C. J. *Valores y Educación. Más acá del olvido*. En: *Política, Ética y Tecnología*. Editor Guido Pincheira Vega, PWPA (Chile), Santiago de Chile, 1992.

Romeo C., J. *El currículo y sus fuentes de opciones de proyecto humano*. Documento de trabajo difundido en: *Primera Jornada de Currículo y Comunidad Educativa* Universidad de Chile, noviembre, 1994.

Schmuck A., R. y Schmuck A. P. *Hacia una psicología humanística de la educación*. Ediciones Anaya, Madrid, 1978.

Schon, D. *The reflective Practioner*. Temple Smith, Londres, 1983.

Schulman,. S. *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*. En: Wittrock, M. C., *La investigación de la enseñanza, I, Enfoques, teorías y métodos*. Ed. Paidós, Barcelona, 1989.

Tyler, R. *Principios Básicos del currículo*. Editorial Troquez. Bs. Aires, 1973.

Nota

Este artículo corresponde a una versión revisada, corregida y aumentada de 'Reproducción y generatividad del conocimiento, tarea de la enseñanza de la Educación Superior', publicado en Perspectiva Educacional N 25, Instituto de Educación, U.C.V., julio 1995, pp. 43-54.

Julia Romeo Cardone

Magíster en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora Titular, Programa de Magíster en Educación Mención Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile. Especialista en Teoría y Práctica del Currículo. Directora de la Escuela de Postgrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Manuel Silva Aguila

Revista Enfoques Educativos Vol.1 N°1 1998

Departamento de Educación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Los Marcos de la Práctica Curricular

La disciplina del Currículum busca a la hora actual develar los problemas que al interior de la escolaridad se producen como consecuencia de la tensión entre el Currículum Prescrito, que delimita el proceso de transmisión cultural intencionado, y la traducción práctica de la misma. Este artículo explora los contrasentimientos que mediatizan el cumplimiento de las finalidades del sistema escolar abordando los múltiples contextos que le circunscriben.

Introducción

La medida de todas las cosas en educación es la persona, y no los resultados observables y medibles productos de la escolaridad. En efecto, como dice el filósofo de la educación Richard Peters (1978), son los valores y principios y no los resultados observables los que convierten un proceso en educativo.

Como consecuencia de la industrialización se ha generado una simbiosis entre los procesos asociados a la producción de bienes y aquellos asociados a la escolaridad. Ambos buscan construir productos observables y medibles. Y esta situación tiene repercusiones en la actividad cotidiana de la institución escolar. Sobre todo en el ámbito de los niveles de concreción del diseño curricular, con todos sus efectos a nivel interaccional al interior del aula.

Sin embargo, es necesario enfatizar que lo que hace que una acción sea educativa, según Stenhouse (1991), no es la producción de estados finales extrínsecos, sino las cualidades intrínsecas que se ponen de manifiesto en la misma forma de llevar a cabo la acción.

Stenhouse (1991: 122) plantea que la educación comprende cuatro procesos diferentes:

- 1.- *Entrenamiento*, implica promover el desarrollo de habilidades técnicas
- 2.- *Instrucción*, implica adquisición y retención de informaciones;
- 3.- *Iniciación*, implica conformidad con determinadas normas y valores sociales;
- 4.- *Inducción*, implica procesos orientados a facilitar el acceso al conocimiento, entendido como un

conjunto de estructuras o sistemas de pensamiento.

Es el último proceso quien le da significatividad y sentido a la acción educativa. Es el contacto mediado, graduado didácticamente entre los corpus de saberes y valores y los alumnos que entran en interacción construyendo y reconstruyendo conocimientos, perspectivas, visiones de la realidad. Esta inducción posibilita una inserción crítica en los contextos socioculturales que circundan a los sujetos de la acción educativa.

Los contextos del desarrollo de la persona.

La práctica educativa debe tener en cuenta los diversos contextos que enmarcan la vida del estudiante. En efecto, en la realidad cotidiana se expresa una acomodación progresiva entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes en los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que estos están incluidos. Tras esta perspectiva se encuentra la teoría de la ecología del desarrollo humano del profesor U. Bronfenbrenner (1987).

Desde este ángulo emergen algunos conceptos claves, como el concebir a la persona en desarrollo no como una *tabula rasa* que registra los impactos del ambiente pasivamente, sino como una entidad dinámica, que va progresivamente incorporando y reestructurando el medio en que vive. Por otra parte, el *ambiente* también influye y participa en el proceso de acomodación mutua; esta interacción persona-ambiente es *bidireccional* y se caracteriza por su *reciprocidad*.

Por otra parte el ambiente no se limita al entorno inmediato sino que se extiende para incluir otras interconexiones. De esta manera el ambiente ecológico se concibe como una disposición seriada de estructuras concéntricas, en la que cada una está contenida en la siguiente. Estas estructuras se llaman *micro-*, *meso-*, *exo-*, y *macrosistemas*.

El *microsistema* es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares.

Aquí se dan las interacciones cara a cara, y se ejecutan los diversos roles adscritos a tal contexto. Un elemento crucial en este ámbito lo constituye la naturaleza de la *experiencia* vivida. Esto significa que no son sólo las propiedades objetivas del ambiente las que influyen significativamente, sino también el modo en que las personas de ese ambiente perciben estas propiedades.

Como dice Bronfenbrenner:

"los aspectos del ambiente que modelan con más fuerza el curso del desarrollo psicológico son, sin duda, aquellos que tienen significado para la persona en una situación determinada" (1987: 41).

Este es el contexto más próximo a la práctica curricular, pues se encuentran y dialogan las intenciones

educativas explícitas (producto de un proceso de selección cultural) traducidas en planes y programas de estudio, y el alumno, con todo su bagaje simbólico, sus conocimientos previos, prejuicios, y niveles de desarrollo cognitivo, todo esto mediado por el profesor, que asume el rol de articulador de los procesos de transmisión cultural y los aprendizajes.

En este plano, las perspectivas de desarrollo de los alumnos, en el plano de la *inducción* se facilitarían a través de la interacción con personas que ocupan una variedad de *roles*, y a través de la participación de un repertorio de roles que se amplía constantemente. Sin embargo, a la hora actual, los roles que los alumnos asumen en el microsistema aula es extremadamente limitado y restringido. Esto constituye una grave lesión a las posibilidades de asomarse a otras realidades del mundo concreto y/o abstracto. Los entornos de donde se realizan los procesos de socialización primaria y secundaria condicionan fuertemente las bases de los procesos de codificación y decodificación simbólica de la realidad, facilitando o limitando su potencialidad y extensión. Ello se expresa en forma de capital simbólico y tiene consecuencias en los logros escolares.

El *desafío de la práctica pedagógica a la teoría curricular* es abrir el abanico de posibilidades en la experimentación de roles tanto de manera directa como indirecta, pues esto conlleva una apertura sustantiva a los procesos de inducción.

Como dice el autor antes nombrado:

"para lograr un aumento de la exposición a distintos roles, lo mejor no será aumentar el personal de la escuela, sino exponer a los alumnos a los roles adultos que existen en la sociedad general, trayendo estas personas al entorno de la escuela y haciendo participar a los niños en las actividades del mundo exterior" (1987: 127)

Abrir por tanto el aula a múltiples roles facilita la incorporación de los alumnos a las diversas áreas del saber, al conjunto de estructuras o sistemas de pensamiento, concebidos por el hombre a través del tiempo e incluidos en las redes de significados que constituyen la cultura.

El *mesosistema* comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente. Por ejemplo, en un niño, las relaciones que establece en el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio.

Se puede definir por tanto como un sistema de microsistemas. Su autor plantea que se forma o se amplía cuando la persona en desarrollo entra en un nuevo entorno. En este sentido tienen un papel importante *"el grado y la naturaleza del conocimiento y las actitudes que existen en un entorno con respecto al otro"* (p. 44).

El mesosistema da cuenta de los procesos de comunicación que se establecen entre microsistemas y de las múltiples interferencias que posibilitan o impiden las relaciones fluidas entre los mismos. Un área de estudio y exploración sustantiva en el campo de la escolaridad es la tensión que muchas veces aflora

entre los significados, modos, y expectativas que posee y administra el hogar con aquellos que maneja la escuela. En este punto, las investigaciones realizadas por Bernstein (1977), Boudon (1973), Bourdieu (1964: 1970; 1982), Vera (1980), son iluminadores.

El *exosistema* es una extensión del mesosistema, y está formado por estructuras sociales concretas que circundan al alumno. En este ámbito se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo.

Aquí está presente la naturaleza del trabajo de los padres, las características del vecindario, los patrones de recreación y vida social. Este contexto influye fuertemente en la percepción de la naturaleza y función de la escolaridad, entendida como medio para logros mayores para unos, y como fin para otros. Los mecanismos de procesamiento de la información y el uso de estrategias de aprendizaje de los sujetos tiene la impronta del exosistema, y las investigaciones hechas en nuestro país por los investigadores Truffello y Pérez (1994) así lo demuestran.

El *macrosistema* está constituido por las instituciones mayores de la cultura y la sociedad tales como los sistemas económico, jurídico, político, educacional. Sus estructuras enmarcan al micro-, meso- y exosistema y éstos son su expresión concreta.

En este plano las decisiones de política económica afectan a todos los sistemas que le suceden. De una cierta manera este ámbito regula las posibilidades de acción de los otros sistemas.

EL *Simce* y la *PAA* son expresiones de decisiones a nivel de *macrosistema* y sus alcances y efectos son sustantivos a la hora de tomar decisiones a nivel *meso* (intervención compensatoria en la familia de los niños con déficit sociocultural) y *micro* (un trabajo de aula que busca resultados en el logro de los objetivos puestos por los Planes y Programas de Estudios). Esto último puede llegar a desnaturalizar el sentido de lo educacional en la escolaridad.

El contexto prescriptivo de la Práctica Pedagógica.

El diálogo que se establece entre los contextos del desarrollo de la persona y el currículum prescrito, entendido como la explicitación pública de los procesos de selección, organización y métodos de transmisión de conocimientos y destrezas cognitivas (Lundgren, 1992), genera los contrteñimientos en el despliegue de los roles, al interior del sistema escolar, de los actores involucrados.

Estos contrteñimientos tienen su origen en las Fuentes del Currículum, que nutren los procesos de deliberación que anteceden la toma de decisiones del Currículum Prescrito.

Respecto de este punto Tyler (1949) distinguía tres fuentes del Currículum (especialistas, estudiantes y sociedad). Sin embargo hoy es posible distinguir hoy a lo menos cinco, cuatro de los cuáles recoge la Reforma Española: Sociocultural, Epistemológica, Sicológica, Pedagógica, a la que se debe agregar una fundamental, la Filosófica.

La *Fuente Filosófica* tiene que ver con los fines de la educación, los valores y el sentido que le dan fundamento. El papel de esta fuente es darle un sentido trascendente y no instrumental a la acción pedagógica.

En el desarrollo histórico de la práctica pedagógica el peso específico que han adquirido cada una de éstas fuentes ha sido diversa. Si bien al comienzo primó lo *Epistemológico*, en el sentido de la transmisión del saber acumulado a través de los sistemas formales de conocimiento, y que se traduce en lo que se denomina Enciclopedismo, más tarde, con los avances de la Psicología del Aprendizaje, en los que tiene un rol central Thorndike, ocupa un espacio mayor en los procesos de Diseño Curricular el énfasis en la conducta observable y medible como producto y signo de asimilación del Currículum. El Modelo de Planificación Curricular de Tyler lo asume en propiedad y los objetivos bidimensionales tienen hoy un papel central en la dirección, orientación y evaluación de nuestros programas escolares.

En la década del 60 irrumpe con fuerza la *Fuente Sociocultural*, presionando al currículo explícito por su incorporación en las decisiones de diseño curricular, modelos de enseñanza, materiales didácticos pertinentes, actividades de aprendizaje. En América Latina juega aquí un rol esencial el educador brasileño Paulo Freire.

La *Fuente Pedagógica* constituida por el saber que administra el profesor de los fenómenos que vive cotidianamente en su interacción profesional con los niños, es sin duda la fuente ausente en el diseño curricular. En este plano son sustantivos los aportes de Jackson (1968), De Tezanos (1983), Rockwell (1980), Gimeno Sacristán (1992).

Es un saber de *primera mano* que no tiene peso hoy. No obstante, es el profesor quién mejor sabe de los textos, los materiales, las actividades, las metodologías más atingentes y relevantes para su trabajo. Es quién mejor evalúa la calidad de los recursos didácticos de intervención del macrosistema en su realidad concreta. Nuestros programas y sus modalidades de concreción obtendrían logros significativos si esta fuente fuera considerada en la macroplanificación. Desde esta perspectiva, las posibilidades que emergen a partir de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos derivan de la Loce (1990) para el trabajo *profesional* del profesor, en función de la autonomía de las instituciones educativas para formular Planes y Programas propios, abre un ancho campo de deliberación y acción que debiera ser asumido como un desafío.

Bibliografía

Bernstein, B. *Class, Codes and Control*. RKP. London 1977.

Boudon, R. *Education and Social Mobility: a structural model*. En Karabel & Halsey (Eds) *Power and Ideology in Education*. Oxford University Press. New York 1977.

Bourdieu, P. *Les étudiants et leurs études*. Mouton. París, 1964.

Bourdieu, P. *La Reproduction*. Ed. De Minuit, París, 1970.

Bourdieu, P. *Ce que parler veut dire*. Fayard. París, 1982.

Bronfenbrenner, U. *La ecología del desarrollo humano*. Paidós. Barcelona, 1987.

De Tezanos et al. *Escuela y comunidad: un problema de sentido*. CIUP. Bogotá, 1983

Gimeno Sacristán, J. *El Currículum: Una Reflexión sobre la Práctica*. Morata. Madrid, 1992

Jackson, P. *La vida en las aulas*. Marova. Madrid, 1985.

Lundgren, V. *Teoría del currículum y escolarización*. Morata. Madrid, 1992.

Peters, R. *Filosofía de la Educación*. FCE. Buenos Aires. 1978

Rockwell, E. *La relación entre etnografía y teoría de la investigación educativa*. Instituto Politécnico Nacional. México, 1980.

Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del Currículum*. Morata. Madrid, 1981.

Truffello, I., Pérez, F. *Un perfil del estudiante exitoso*. En P.U.C. *Boletín de Investigación Educativa*. Vol. 9, 1994.

Tyler, R. *Basic principales of Curriculum and Instruction*. University Chicago. Chicago, Press. 1950.

Vera, B. *Ambiente sociocultural y desarrollo lingüístico* en *Revista Estudios Pedagógicos*. Valdivia. Chile, 1980.

Manuel Silva Aguila

Master en Educación, U. de Lovaina. Profesor asistente, Programa de Magíster en Educación Mención Currículo y Comunidad Educativa, U. de Chile. Especialidad en Currículo. Director de la Escuela de Pregrado, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Fernando Pérez Fuentes
Irene Truffello Camponovo

Revista Enfoques Educativos Vol.1 N°1 1998
Departamento de Educación
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Chile

Diseño y Evaluación de Actividades Instruccionales Conducentes a las Estrategias de Aprendizaje Elaborativa y Profunda

Con el propósito de conseguir que los estudiantes de 3° año medio de cinco establecimientos de Santiago, de niveles socio-económicos bajo y medio bajo superaran los niveles de procesamiento superficial y reiterativo de la información y se iniciaran en el procesamiento elaborativo y profundo, se diseñaron y aplicaron actividades instruccionales para la asignatura de Castellano.

Durante el primer año los profesores de esos centros estudiaron la teoría que sustenta el Inventario de Estrategias de Aprendizaje de Schmeck y elaboraron y probaron 10 módulos en consonancia con esa teoría, los módulos corregidos fueron el material usado, en el segundo año (1995), por los estudiantes en sus clases de Castellano.

Pese a que los niños participantes en la experiencia carecen de buenas bibliotecas, laboratorios, textos de estudio y de cualquier otro apoyo educacional y que en el resto de las asignaturas se les siguió sometiendo a clases expositivas y a pruebas de memorización, los promedios obtenidos en los factores procesamiento elaborativo y profundo fueron significativamente distintos entre la 1ª y 2ª mediciones. Sus resultados finales superaron o igualaron a los parámetros nacionales de colegios de condición superior.

Paralelamente, las mediciones de autoestima dejaron constancia de una ganancia significativa entre una y otra mediciones.

OBJETIVOS

- 1 Establecer, por medio del Inventario de Estrategias de Aprendizaje, las estrategias de aprendizaje empleadas por un conjunto de estudiantes de 3° medio de cinco establecimientos de Santiago de niveles socio-económicos bajo y medio bajo.
2. Identificar, por medio del Inventario de Autoestima de Coopersmith, el nivel de autoestima del conjunto de estudiantes sujetos de la investigación.

3. Diseñar, en conjunto con los profesores seleccionados, actividades instruccionales (módulos) organizadas y sustentadas en estrategias conceptualizantes y personalizadoras.
4. Efectuar una primera aplicación experimental del conjunto de actividades instruccionales y realizar la evaluación de sus resultados.
5. Establecer, sobre la base de la evaluación de la primera experimentación, un modelo metodológico más consistente para ser administrado a una segunda promoción de niños de iguales características que la experimental.

PRESENTACIÓN

Al interior de la sala de clases y del centro escolar se favorecen, cotidianamente, formas de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación; se crea y mantiene un ámbito natural de interrelaciones y existen valores, actitudes, hábitos sociales que son estimados como valiosos por los actores de ese ámbito.

Durante los años 1987 y 1988 se realizó la adaptación para Chile (Truffello, Pérez) del Inventory of Learning Processes del profesor Ronald Schmeck de la Universidad de Southern Illinois de Carbondale.

El modelo teórico de Schmeck señala tres dimensiones de estilos de aprendizaje: profundo, elaborativo y superficial. Sus investigaciones las ha realizado en el área de estrategias y tácticas de aprendizaje, fuera del laboratorio, formulando preguntas los estudiantes sobre su modo cotidiano de estudiar y efectuando el análisis factorial de sus respuestas. Asume que cada uno de los grupos de tácticas revelados por el análisis factorial representa una estrategia y que el uso de tal estrategia representa un estilo. Los trabajos del profesor Schmeck se suman a una línea que se inició en 1968 en la Universidad de Lancaster donde Entwistle y Wilson comenzaron los estudios dirigidos al desarrollo y afinamiento de inventarios que evalúan aspectos de la conducta de estudio. El interés por este tipo de investigación ha ido creciendo en los países desarrollados, de modo significativo en Australia, Inglaterra, Suecia y Estados Unidos, como una manera de explicar las diferencias de rendimiento y de definir las diferencias en la calidad del aprendizaje.

Las investigaciones en el área del aprendizaje y la memoria humana muestran que se recuerda mejor una información cuando se procesa profunda y elaborativamente (Schmeck, 1981). El procesamiento profundo implica dedicar más atención al significado y clasificación de una idea sugerida por un símbolo que al símbolo mismo. El proceso elaborativo se relaciona con la manera de procesar una información, de tal forma que se la enriquezca, se la haga más concreta y personalmente relevante.

Los estudiantes tienden a ser profundos y elaborativos o superficiales de manera consistente. Los procesadores profundos-elaborativos invierten más tiempo pensando y menos repitiendo.

Clasifican, comparan, contrastan, analizan y sintetizan información de distintas fuentes. Elaboran,

pensando en ejemplos personales, visualizando imágenes propias, expresando la información en sus propias palabras. Extraen de lo profundo y amplio de su experiencia. Los estudiantes clasificados como más pensadores o más profundos y elaborativos demuestran verdaderamente un aprendizaje más rápido, mejor memoria y obtienen mejores calificaciones (Schmeck, Meier, 1984). Este tipo de estudiantes pone más atención a los rasgos semánticos del material, mientras que los repetitivos y reiterativos atienden más a los aspectos fonológicos y estructurales. Los que habitualmente procesan superficial y reiterativamente invierten mucho tiempo repitiendo y memorizando información en su forma original. Prefieren asimilar información tal como la reciben en vez de reexpresarla, replantearla o repensarla.

El procesamiento superficial no es un estilo independiente sino simplemente el extremo inferior en el continuo del procesamiento profundo. En este extremo inferior se procesan los símbolos usados en la comunicación; a medida que aumenta la profundidad crece el número de asociaciones conceptuales, dando al material cada vez mayor significación. Todo estudiante procesa superficialmente, puesto que es sólo a través del procesamiento superficial (atendiendo a los símbolos) que se puede llegar al procesamiento profundo (asociaciones conceptuales).

Se sabe (Schmeck, 1980) que hay una relación consistente y significativa entre los estilos de aprendizaje y el éxito o fracaso de los estudiantes. La base de esa relación reside en la extensión en que se procese profunda y elaborativamente.

Eysenck (Eysenck y Claridge, 1962) al estudiar la base psicológica de la estimulación supone que las necesidades de estímulos dependen de la facilidad con que se excite el sistema nervioso central. Los sujetos introvertidos son fácilmente excitables, sobrepasando su nivel óptimo, es por eso que tratan de evitar el exceso de estimulación. Los extrvertidos, por otro lado, requieren estimulación extra justamente para mantener su viveza (estado de alerta) y se sienten incómodos y aburridos en un ambiente tranquilo. Los extrvertidos tienden a preferir aprender discutiendo y descubriendo. Farley (Farley y Gordon, 1981) y Zuckerman (1971) proponen conceptualizaciones distintas, pero las implicaciones son esencialmente las mismas.

Específicamente, la alta calidad del pensamiento -y por eso huellas en la memoria más profundas y transferibles- ocurren cuando el sistema nervioso central está en su óptimo estado de estimulación. Para algunos individuos esto requiere de un estímulo muy específico y ausencia de distracciones extrínsecas. Para otros, pueden ser beneficiosos los estímulos complejos y las distracciones extrínsecas (Schmeck y Lockhart, 1983). Farley y Gordon (1981) señalan que los estudiantes que necesitan mayor estimulación prefieren acercamientos inductivos, discusiones y descubrimientos en el aprendizaje.

Se necesita saber qué tipos de estudiantes son más receptivos a qué tipos de tácticas. Qué tácticas están un poco alejadas del carácter de un estudiante, pero suficientemente cercanas como para que se pueda acomodar o desarrollar en estilo y personalidad.

Al comienzo de un programa de instrucción de estrategias de aprendizaje se estará frente a sujetos singulares que difieren en algo de una manera persistente. Algunas de esas diferencias individuales son

dignas de estudio por los límites que imponen a los programas de instrucción. Algunas de estas diferencias son más mensurables y tienen mayor probabilidad de interactuar con las estrategias de aprendizaje.

Un problema al que se ven enfrentados diariamente los directores de escuela es el grado en que el sistema escolar debe adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes y el grado en que los estudiantes tienen que ser forzados a adaptarse a las necesidades del sistema que se diseña para el alumno *promedio*.

Ciertos aspectos del estilo de aprendizaje del alumno son modificables (Schmeck, 1981), siendo así los profesores tienden a conocer las necesidades del estilo de aprendizaje de un estudiante particular mientras simultáneamente tratan de modificar ese estilo para transformarlo en uno que ellos creen más eficiente. Sin embargo, si la diferencia individual no es modificable se tiene un problema especial. Si se trata de cambiar a estudiantes a modos a los que ellos no pueden cambiar se les hace un gran daño. Una de tales diferencias individuales puede ser introversión-extraversión, una dimensión de la personalidad.

Pareciera que en muchas salas de clases se premia a los estudiantes que trabajan solos y quietos (Biehler, 1978). Esto se debe probablemente al hecho de que muchos profesores son más introvertidos que la mayoría de sus estudiantes. Las investigaciones han demostrado que la gente tiende a ser más introvertida a medida que envejece. Puesto que los profesores son siempre mayores que sus alumnos, tenderán también a ser más introvertidos.

Frank Farley (1981) sugiere que salas espaciosas, discusiones abiertas, descubrimientos, formas inductivas de instrucción son ideales para los niños que necesitan una extra estimulación; en cambio, a aquellos estudiantes que necesitan una menor estimulación les conviene más un ambiente de aprendizaje muy estructurado, lecturas, clases expositivas, y formas deductivas de instrucción. Farley demostró que los estudiantes que necesitan mucha estimulación aprenden más rápido si se les muestra primero un ejemplo de un problema y después se les indican las reglas (aproximación inductiva). Aquéllos que necesitan menos estímulo aprenden más fácil si se les dan primero las reglas y después se les muestra un ejemplo (aproximación deductiva).

Hay ciertas diferencias individuales que los profesores no sólo deben tolerar sino, además, sacarles el máximo provecho. Por ejemplo, a los extravertidos se les debería dar periódicamente la oportunidad de discutir el material, aunque no sea el estilo normal del profesor. Asimismo, los introvertidos pueden necesitar periódicamente ser protegidos de los demás para que puedan encontrar la paz que necesitan para aprender.

Tal vez el mayor daño radica en no proveer de un ambiente adecuado a los extravertidos. Tal como ya se señaló los profesores tenderán cada vez a ser más introvertidos, por lo tanto, serán menos tolerantes con los extravertidos. Además se ha demostrado que los introvertidos tienen éxito con el sistema educativo corriente. Es, entonces, necesario pensar si las clases dan oportunidad para el estilo de aprendizaje interactivo y estimulante que los extravertidos parecen necesitar.

Es necesario recordar que introversión-extraversión es un continuo y no una dicotomía. No se puede dividir la clase por la mitad y ubicar a los introvertidos en lugares tranquilos y a los extrvertidos en lugares más estimulantes. La mayoría de los estudiantes no son ni totalmente extrvertidos ni totalmente introvertidos. Requieren tanto de un ambiente tranquilo como estimulante. El desafío, entonces, es:

1- proporcionar a la mayoría de los estudiantes un ambiente que puede ser, a veces, demasiado estimulante para el profesor;

2- proporcionar una pequeña estimulación extra para los extrvertidos y

3- cuidar que esta estimulación extra no interfiera con el aprendizaje de los niños extremadamente introvertidos. Se necesita una solución creativa con un apropiado nivel de estímulo y que no sobreestime ni al profesor ni a los alumnos introvertidos.

EL MODELO DE RONALD SCHMECK

Schmeck ha propiciado muchas técnicas para alentar un estilo de aprendizaje más profundo-elaborativo. Durante las clases ha de darse mayor énfasis al significado que a los símbolos usados para representar significados.

El maestro debe expresar sus ideas de distintas maneras y pedir a los estudiantes formas alternativas de transmitir el significado básico de las ideas que él ha expresado. Evitar los dictados de afirmaciones *sagradas* a *pasivos escribientes*. Alentar a los estudiantes a asegurarse de que entienden el significado de los conceptos y entonces anotarlos con sus propias palabras. Invertir mucho tiempo de la clase presentando ejemplos de conceptos y hacer que los alumnos generen sus propios ejemplos. Tratar de mostrar cómo las ideas que generalmente se discuten están correlacionadas con otras ideas y alentar a los alumnos a dragar su memoria en busca de conceptos relacionados.

Otra manera para desarrollar el estilo profundo-elaborativo es a través de pruebas y tareas. Las pruebas son el mejor vehículo para formar el estilo de aprendizaje de los alumnos. Si se pide la simple repetición alentamos la memorización superficial y reiterativa; si se evalúa la comprensión de significados se alienta un procesamiento de la información más profundo, elaborativo y reflexivo. Las experiencias personales de los estudiantes son importantes y relevantes frente a cualquier tópico que se esté estudiando. Más que premiar una y sólo una respuesta *sagradamente* correcta se debe tomar en cuenta la respuesta reflexiva. Se debe pedir, también, que den ejemplos personales y clasifiquen los ejemplos del profesor. Hacer muchas preguntas que requieran comparaciones y contrastaciones y pedir que los alumnos proporcionen ideas de su experiencia personal para ser comparadas con las ideas que el profesor ha dado.

En general, es importante hacer que el alumno se dé cuenta de que un hecho no existe aislado sino que está siempre relacionado a otra información. Además los alumnos deben aprender que hay maneras alternativas de expresar cada unidad de información; su importancia está en su significado y significados

semejantes pueden ser expresados de diferentes maneras por diferentes personas. Los alumnos deben explorar maneras alternativas y personales de expresar ideas. Sólo investigando en la propia memoria por ideas relacionadas y estableciendo relaciones puede un individuo con un estilo de aprendizaje superficial-reiterativo adquirir un estilo más profundo y elaborativo y llegar a ser un alumno más pensante (reflexivo).

Se elaboró una figura para representar las relaciones entre los cuatro factores:

Las líneas continuas indican una dependencia absoluta, en cambio las líneas discontinuas señalan una dependencia relativa, las flechas muestran la dirección de la relación.

Las líneas horizontales que unen los Procesamientos Superficial, Elaborativo y Profundo señalan el continuo del procesamiento de la información.

Se observa que el factor Estudio Metódico está altamente relacionado con el Procesamiento Superficial, en cambio, no es significativa su relación con los Procesamientos Elaborativo y Profundo, por el contrario tiende a ser inversa.

DISEÑO Y EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES INSTRUCCIONALES.

Las investigaciones de R. Schmeck y los estudios hechos en Chile nos permitieron elaborar y llevar a la práctica los conceptos presentados en los párrafos anteriores. Una de esas acciones queda ilustrada en la realización del proyecto FONDECYT N° 1940393.

Centramos la investigación y las actividades instruccionales en cinco establecimientos, tres de ellos de la mayor indefensión, basados en las siguientes consideraciones:

- Los estudiantes pertenecientes a los niveles socio-económicos alto y medio alto acceden a los niveles superiores del procesamiento de la información. Los jóvenes de niveles socio-económicos bajo y medio bajo sólo llegan a los estadios inferiores del continuo (Proyectos: FONDECYT 1021 y MECE Media 1.2).
- Los jóvenes de los niveles bajo y medio bajo no son evaluados por pruebas que exijan síntesis, análisis y evaluación de conceptos.
- Los factores que más pesan en los exámenes de selección a las universidades chilenas son el nivel socio-económico y las notas de enseñanza media.
- El primer factor de incidencia en las notas de la educación media es el factor *procesamiento profundo*. Factor ausente en los niveles bajo y medio bajo.

MUESTRA

El grupo experimental estuvo formado, en definitiva, por tres establecimientos de la comuna de Macul, uno de la comuna de Ñuñoa y uno de la comuna de Santiago.

En cada uno de estos liceos se seleccionó a un profesor de Castellano que tuviera asignado, a lo menos un curso de 3º medio.

Los alumnos que participaron en el segundo año de la investigación fueron 203, distribuidos de la siguiente forma:

Establecimiento	Nº Alumnos
Particular Subvencionado	80
Municipal	34
Municipal	16
Municipal	41
Particular subvencionado	32
Total	203

INSTRUMENTOS Y TECNICAS DE RECOLECCION DE LA INFORMACION

1. **Las estrategias de aprendizaje** se midieron a través del Inventario de Estrategias de Aprendizaje (adaptado para Chile, Truffello, Pérez, 1988). El inventario está formado por 55 enunciados distribuidos en cuatro factores: Procesamiento profundo, procesamiento elaborativo, estudio metódico y retención de hechos.
2. **Rasgos de personalidad de los estudiantes:** Para conocer algunos rasgos de personalidad de los niños, específicamente la autoestima, administramos el Inventario de Autoestima, de Coopersmith (adaptado y estandarizado por Ségure, Solar y Brinckmann). Este instrumento otorga un puntaje en 4 áreas de la autoestima: General, Familiar, Social, Escolar y Total.
3. **El nivel socio-económico:** Encuesta sobre situación familiar (Pérez, Truffello, 1992). El instrumento considera presencia de los progenitores en el hogar, escolaridad de los padres, profesión de los padres, ocupación de los padres, tamaño de la familia, características de la vivienda y equipamiento de la vivienda.
4. **Percepción de los profesores:** Instrumento elaborado (Truffello, Pérez, 1990) para medir la percepción que los profesores tienen de las estrategias de aprendizaje de sus alumnos, en los cuatro factores que considera el Inventario mencionado. Mide, indirectamente, las formas de enseñar y las maneras de evaluar de los maestros. Se usó para que los profesores evaluaran su comportamiento profesional.

DESCRIPCION DEL MODO DE TRABAJO.

Si se quiere conducir a los estudiantes de un estilo superficial-reiterativo a uno elaborativo-profundo, es necesario, pensamos, interesar e involucrar al profesor, agente indispensable de este cambio. No es suficiente dar algunas ideas y ejemplos sobre la manera de hacerlo y sobre las actividades más productivas.

En este estudio se trabajó con cinco profesores de Castellano de 3° medio, formados en diferentes universidades. La idea fue elaborar módulos con contenidos específicos para ese curso y esa asignatura. El módulo debía comprender lecturas, actividades, ejercicios, aplicaciones y evaluaciones parciales y final tendientes a fomentar un estilo de aprendizaje elaborativo-profundo.

Se realizaron reuniones semanales durante los dos primeros meses del año 1994. Las reuniones fueron seminarios donde se estudió, analizó y discutió la teoría y las formas de aplicarla. Iniciándose después la elaboración de los módulos de las diferentes materias del programa y la forma de evaluarlas. Cada subunidad del módulo se probó con los alumnos de los profesores del equipo, con el objeto de corregir sus errores o carencias.

Los módulos probados y corregidos pasaron a formar parte del set que se aplicó en una secuencia

ordenada, durante el año 1995 a los nuevos alumnos de 3° año. Previo a esta aplicación se identificaron los estilos de aprendizaje usados por cada estudiante, mediante el Inventario de Estrategias de Aprendizaje; se determinó la autoestima con Inventario de Autoestima de Coopersmith y se estableció el nivel socioeconómico de los niños. Las informaciones resultantes permitieron a los profesores atender a las diferencias individuales.

Al término de la aplicación de los módulos se hizo una evaluación global, tanto de los alumnos como de los módulos. Esta forma de trabajo integró al profesor de aula, le hizo parte interesada en el buen éxito de la experiencia y un propagador de esta metodología de enseñanza. A la vez, se cuenta, en este momento, con un set de módulos que podrán ser utilizados por otros profesores y otros colegios. Es posible pensar en la multiplicación de este tipo de módulos en otras asignaturas y en otros niveles.

Sabemos por experiencia que el profesor es un profesional íntimamente convencido del importante rol que cumple y dispuesto a sacrificar su tiempo en bien de sus alumnos, sobretudo con aquéllos con desventajas económicas. Se aprovecharon sus conocimientos y su buena disposición, permitiéndoles desarrollarlos e involucrarse en la búsqueda de las mejores formas de enseñar, adaptándose a las características individuales de sus alumnos.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

El paso de un modo superficial reiterativo de procesar información a uno elaborativo y profundo supone el transcurrir de algunos años. La evaluación de esta primera experiencia ha de hacerse por una doble vía: El modo de estudiar la asignatura de Castellano y el modo general y cotidiano que tienen los alumnos de estudiar.

Durante 1995 los niños trabajaron con 10 módulos, el análisis de ellos permite establecer la correspondencia entre la teoría de Schmeck y las actividades en que participaron durante el año lectivo. La apreciación de los profesores es que la participación de los niños fue entusiasta y efectiva. Los módulos no constituyen, en el recto sentido, textos de Castellano. No contienen láminas atrayentes ni una presencia apetecible para la edad de los niños. Si con el tiempo se les transformara en textos, la labor de edición deberá tener presentes estas condiciones.

Cuando los niños empezaron a usarlos, no disponían de texto alguno ni de ningún apoyo audiovisual. Por otra parte, estaban acostumbrados a las clases expositivas y a las pruebas que exigen memorización. No obstante eso, paulatinamente, fueron incorporándose al sistema y pasaron a ser sus protagonistas.

Un hecho que nos parece importante destacar es que otros profesores de Castellano de los liceos en que se realizaba la experiencia, y que no participaron en ella, se fueron agregando al sistema y en muchos casos se hicieron ediciones de los módulos para el uso en sus clases.

La evaluación de los profesores participantes es positiva pues, aseguran, cambiaron sus estilos docentes, entendieron la importancia de elaborar pruebas que exigen creatividad y observaron que el crecimiento

de los niños fue significativo.

En relación al modo general y cotidiano que los niños tienen de estudiar, el Inventario de Estrategias de Aprendizaje muestra diferencias significativas entre la primera y segunda mediciones. Se advierte un incremento en los factores elaborativo y profundo.

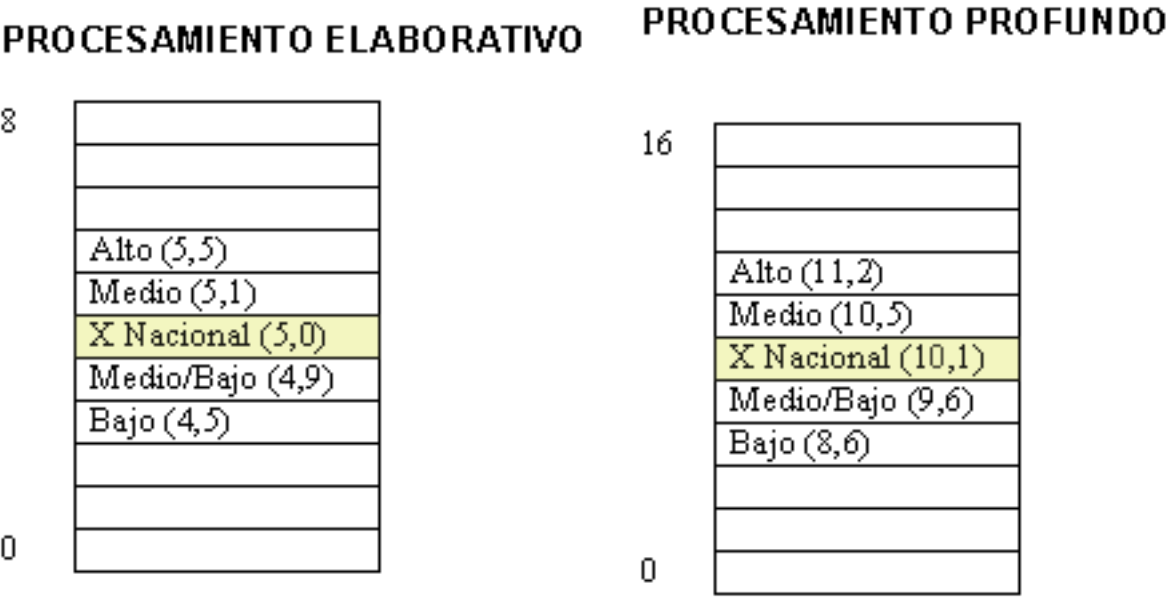
No es fácil explicar esta ganancia en las conductas de procesamiento. Las clases en las demás asignaturas siguieron su curso normal, es decir, lecciones expositivas y evaluaciones que no privilegian el procesamiento elaborativo y profundo. (Los establecimientos que forman la muestra, habían sido incorporados al estudio Prácticas de Trabajo y Socialización MECE Media. Esto permitió hacer el análisis de contenido de las pruebas que les administraban en las distintas asignaturas. Los desilusionantes resultados aparecen en el informe de dicho estudio).

Los niños de la muestra no cuentan con textos ni apoyo audiovisual, tampoco, tres de ellos, con una biblioteca siquiera incipiente. El apoyo familiar en tareas de naturaleza escolar es precario, debido a la baja escolaridad de los padres.

Se presentan las medias nacionales, por nivel socio-económico, en los cuatro factores.

FACTORES ELABORATIVO Y PROFUNDO:

PROMEDIOS NACIONALES Y POR NIVEL SOCIO ECONÓMICO



En ambos procesamientos, Elaborativo y Profundo, se observa que los estudiantes de niveles socio-económicos alto y medio sobrepasan los promedios nacionales; en cambio, los alumnos de los niveles socio-económicos bajo y medio bajo obtienen promedios inferiores al nacional. Las jerarquías de las

medias son coincidentes con las jerarquías de los niveles socio-económicos, consistentemente.

FACTORES SUPERFICIAL Y ESTUDIO METÓDICO:

PROMEDIOS NACIONALES Y POR NIVEL SOCIO ECONÓMICO

PROCESAMIENTO SUPERFICIAL

16	
	Bajo (8,8)
	Medio/Bajo (8,7)
	X Nacional (8,4)
	Medio (8,3)
	Alto (7,8)
0	

PROCESAMIENTO SUPERFICIAL

16	
	Bajo (8,8)
	Medio/Bajo (8,7)
	X Nacional (8,4)
	Medio (8,3)
	Alto (7,8)
0	

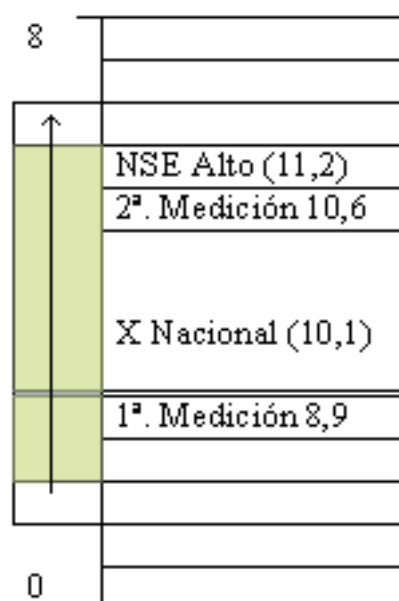
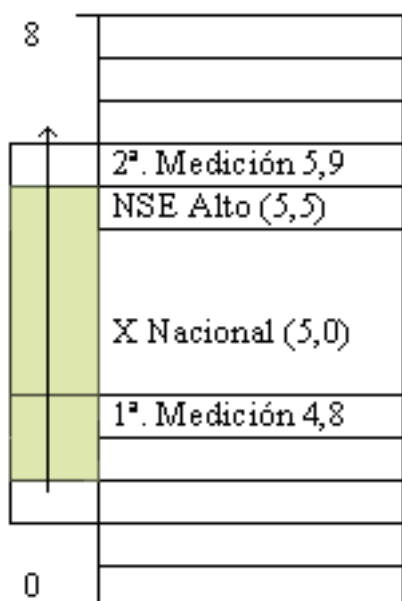
En los factores Procesamiento Superficial y Estudio Metódico sucede exactamente lo contrario que en los procesamientos Elaborativo y Profundo: los alumnos de los niveles socio-económicos bajo y medio bajo obtienen promedios superiores al nacional y en los estudiantes de niveles socio-económicos alto y medio; en cambio, los promedios son inferiores a la media nacional. Las jerarquías de las medias coinciden inversamente con las jerarquías de los niveles socio-económicos, consistentemente. Es decir, los niveles socio-económicos bajo y medio bajo alcanzan los puntajes más altos en estudio metódico y procesamiento superficial, límite inferior del continuo del procesamiento.

Se presenta a continuación el comportamiento de la muestra en los dos factores de mayor importancia: procesamientos Elaborativo y Profundo.

FACTORES ELABORATIVO Y PROFUNDO: PROMEDIOS NACIONALES,

NIVEL SOCIO ECONÓMICO ALTO Y DE UNA MUESTRA EN DOS MEDICIONES.

PROCESAMIENTO ELABORATIVO PROCESAMIENTO PROFUNDO



En ambos factores se muestran las medias obtenidas en la primera medición y en la segunda, después de la aplicación de los módulos, la ganancia se presenta en un tono destacado. Las medias nacionales y del nivel socio-económico alto se incluyen para permitir la comparación.

Puede notarse que en el factor Procesamiento Elaborativo en la primera medición los puntajes de la muestra estaban bajo la media nacional; en la segunda medición no sólo sobrepasan esta media sino también la del N.S.E. alto.

En el factor Procesamiento Profundo la media de la muestra estaba bajo el promedio nacional y en la segunda medición la sobrepasa, sin lograr el mismo nivel del N.S.E. alto.

Se observa que los logros de los 203 estudiantes que utilizaron los módulos diseñados superan las medias nacionales y, son muy semejantes o superiores a los del N.S.E. alto y, además, muestran un comportamiento más homogéneo. Conclusiones semejantes pueden establecerse al comparar puntajes con los de los colegios particulares pagados

Debe destacarse cómo se minimizó la brecha entre los niños que cuentan con todos los apoyos y los niños en indefensión.

La forma de trabajo empleada integró a los profesores, les hizo parte interesada en el buen éxito de la experiencia y propagadores de esta metodología de enseñanza. Se elaboraron 10 módulos de Castellano, para 3º Medio:

1. CREACION Y LITERATURA

2. ORIGENES DEL IDIOMA ESPAÑOL
3. LIRICA DEL BARROCO
4. DON QUIJOTE, HEROE HUMANO EJEMPLAR
5. CALDERON DE LA BARCA Y LA VIDA ES SUEÑO
6. EL TEATRO DE LOPE DE VEGA
7. LENGUAJE Y MEDIOS DE COMUNICACION
8. EL ARTE DE LA COMUNICACION
9. EL ENSAYO
10. LA NOVELA PICARESCA Y EL LAZARILLO DE TORMES

Los módulos están probados y corregidos, pero todavía pueden ser perfeccionados. De hecho, aunque el proyecto terminó los profesores están interesados en utilizarlos en sus clases de Castellano.

Algunos módulos contienen más actividades de las necesarias, permitiendo, así, que cada profesor, de acuerdo a las características de sus alumnos, seleccione las que le interesen.

Queremos destacar que los cinco profesores formaron un equipo afiatado, bien dispuesto, y experimentado. Saben que el trabajo realizado es perfectible y están atentos a esa posibilidad.

AUTOESTIMA.

El Inventario de Autoestima, de Coopersmith considera cuatro áreas: General, Familiar, Social y Escolar. Contiene, además, una escala de mentira y permite obtener un puntaje total. Sólo presentaremos este último, pues sintetiza lo ocurrido en las cuatro áreas.

Los niños de la muestra obtuvieron, en Noviembre de 1995, un promedio en el puntaje total de 56,3 puntos. La participación protagónica de los estudiantes en su trabajo escolar, nos permite decir que tal vez sea ésa la explicación de la ganancia en los puntajes de autoestima total de 50,8 a 56,3 entre la 1ª y 2ª mediciones.

Se presenta un gráfico que resume estos resultados:

AUTOESTIMA TOTAL

	Alto (55)
	Medio (51,5)
	Nacional (50,5)
	Medio/Bajo (48,7)
	Bajo (46,4)

	2ª. Medición 56,3
	1ª. Medición 50,8
	Nacional (50,5)

La comparación de los parámetros nacionales por nivel socio-económico, nos permite concluir que el aumento de la autoestima experimentado, hace muy semejantes los puntajes a los obtenidos en el nivel socio-económico alto, en las cuatro áreas y en el puntaje total.

CONCLUSIONES.

Hemos expuesto una experiencia que consistió en la elaboración de material de literatura y gramática efectuada por cinco profesores de Castellano de liceos en indefensión.

Cada unidad respetó lo valioso de la creación literaria y el uso limpio del lenguaje; pero, agregó un conjunto de actividades que pretendieron conducir a los niños desde un pensamiento caracterizado por la simple retención de hechos a uno elaborativo y profundo. Para ello, cotidianamente, en la asignatura de Castellano, se privilegiaron la conducta protagónica de los estudiantes y la conducción programada de ella sobre la base del pensamiento de Schmeck.

En la elaboración de los módulos se siguió paso a paso esa teoría, lo mismo en su administración y en la medición de los resultados.

El gran logro fue equiparar el procesamiento de la información de niños de nivel socio-económico medio bajo o, definitivamente, bajo al de niños más privilegiados. Al comparar los parámetros nacionales con los resultados de estos niños, se advierte que la brecha establecida por el factor pobreza se puede minimizar e incluso hacerse cero.

Parece importante hacer un alcance a la PRESENCIA de los módulos: no son atrayentes, no tienen una diagramación fina, no tienen lo que más gusta a los niños, las imágenes. Pensamos que son opacos y no se ven bien. Una tarea futura será disgramarlos y editarlos atrayentememte. Por ahora, cumplieron con lo suyo.

De la experiencia efectuada en estos últimos años en los liceos ya descritos, surge una suerte de modelo

de procedimientos al cual puede darse el nombre de recomendaciones. Estas sugerencias las hemos agrupado en categorías que describen la combinación del modelo de R. Schmeck para el logro de los procedimientos elaborativos y profundo y la *materia* particular de la asignatura de Castellano.

El propósito es darle un contenido real a un modelo de procedimientos didácticos originado en la teoría. La idea es que los profesores conozcan cómo sus lecciones podrían ajustarse a las sugerencias metodológicas, lo mismo que sus evaluaciones. Las sugerencias tienen un contenido real de actividades para la asignatura de Castellano, pero la trascienden. Presentamos aquí sólo el enunciado de estas ocho sugerencias metodológicas:

1. Relación de información
2. Apreciación de rasgos semánticos
3. Asociaciones vivenciales
4. Replanteamientos personales
5. Asociaciones conceptuales
6. Diferencias individuales
7. Comprensión de significados
8. Respuestas reflexivas

Si estas actividades logran conjugar el rigor del conocimiento con los intereses juveniles, su probabilidad de eficacia se hace máxima. Solo así nos explicamos las cifras que muestran el progreso de los alumnos y el transcurrir de un procesamiento reiterativo de la información a uno personalizado y profundo.

Bibliografía

Biehler, J., Dimensions of study behavior: Another look at ATI, British journal of educational psychology, 46, 68-80, 1978.

Eysenck y Claridge ig, F., Deph of Processing and retention of words in episodic memory, Journal of experimental psychology: General, 104, 268-294, 1962.

Farley y Gordon, (1981) citados por R. Schmeck en Individual differences and learning strategies, in Learning and study strategies: Issues in assessment instruction and evaluation, Academic press, New

York, 1985.

Pérez, F., Truffello, I., El Estudiante Universitario: Algunas características de Aprendizaje y Personalidad, Revista Estudios Sociales, Corporación de Promoción Universitaria (CPU) , ISSN 0716 - 0321, N°79, 1992.

Schmeck, R., Improving learning by improving thinking, Educational leadership, 38, 384-385, 1981.

Schmeck, R., Lockhart, D., Introverts and extraverts require different learning environments, Educational Leadership, 40, 54-55, 1983.

Schmeck, R., Meier, S., Self-reference as a learning strategy and a learning style, Human learning, Vol.3, 9-17, John Wiley & Sons, Ltd, 1984.

Schmeck, R., Relationships between measures of learning style and reading comprehension, Perceptual and motor skills, 50, 461-462, 1980.

Truffello, I., Pérez, F., Adaptación en Chile del "Inventory of Learning Processes", de R. Schmeck, B.I. Boletín de Investigación, P. Universidad Católica de Chile, 1988

Truffello, I., Pérez, F., Cómo Estudian y cómo Aprenden los alumnos de Enseñanza Media en Prácticas de Trabajo y Socialización, Ministerio de Educación, 93 páginas, 1992.

Zuckerman, P., Effects of self-control training on study activity and academic performance: An analysis of self-monitoring, self-reward, and systematic-planning components, Journal of counseling psychology, Vol. 23, N° 6, 495-502, 1971.

Fernando Pérez Fuentes

Magíster en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor Asociado en el Programa de Magíster en Educación Mención Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile. Especialista en Metodología de la Investigación y Estadística Educativa.

Irene Truffello Camponovo

Magíster en Educación, Universidad de Chile. Profesor Asociado en el Programa de Magíster en Educación Mención Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile. Especialista en Metodología de la Investigación y Estadística Educativa. Directora Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

María Mercedes Pavez
Juana Barrera
Carmen Julia Coloma

Revista Enfoques Educativos Vol.1 N°1 1998
Departamento de Educación
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Chile

Comprensión de Discursos Orales y Rendimiento Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media

Los estudiantes de enseñanza media suelen evidenciar problemas en el manejo del discurso oral y escrito, lo que incide en su competencia comunicativa. Generalmente se estudia el discurso escrito, en particular la comprensión lectora. Sin embargo, la comprensión de discursos orales también es importante en la actividad académica. Por ello, se investiga si existe relación entre el rendimiento escolar y la comprensión de discursos orales en 120 estudiantes (60 de 1 medio y 60 de 3 medio), seleccionados aleatoriamente. Se evalúa la comprensión de breves discursos narrativos, descriptivos y argumentativos, presentados oralmente y en forma individual. Se efectuó un análisis de correlación entre la comprensión de discursos y los promedios de notas. Según los resultados, la comprensión de discursos orales se correlaciona con el rendimiento escolar y esta relación se advierte especialmente en los alumnos de primero medio. Se destaca también la correlación con algunas asignaturas en particular como Castellano y Ciencias Sociales.

Las actividades escolares del estudiante de enseñanza media frecuentemente le exigen comprender y redactar textos escritos. Durante las clases, también necesita comprender discursos orales donde se expone un tema, se argumenta, se describe un lugar, un personaje, un procedimiento, etc. o se relatan diversos sucesos. Además (aunque a veces con menos frecuencia), el joven debe realizar exposiciones orales o argumentar oralmente para convencer a otros de un determinado punto de vista (lo que suele ocurrir respecto al puntaje obtenido en una prueba, por ej.!).

Frente a estos requerimientos, son evidentes los problemas de algunos jóvenes para '*organizar sus ideas*' y redactarlas en un texto escrito o exponerlas oralmente. Son limitaciones que van más allá de un problema ortográfico, de dificultades articulatorias o de una posible '*pobreza*' de vocabulario. También los estudiantes suelen presentar dificultades donde, por ej., no siempre logran comprender en la comprensión de textos el '*significado global de la lectura*', a pesar de que la comprensión de las oraciones individuales no les ofrece mayor dificultad.

Los problemas anteriores se relacionan más bien con la capacidad para manejar un discurso, es decir, para organizar coherentemente diversas oraciones en un todo mayor y para comprender el significado global que se desprende de un conjunto coherente de oraciones (Van Dijk, T. 1978);. El manejo del

discurso se vincula con la '*competencia textual*', es decir, con los conocimientos requeridos para generar o comprender textos coherentes (Lozano, J.; Peña Marín, C. y Abril, G., 1989); pero también, por su carácter de proceso dinámico en una situación concreta, está muy vinculado con la competencia comunicativa, esto es, con el conocimiento que un hablante necesita para comunicarse eficazmente en diversas situaciones (Hymes, D. cit. por Lozano, J. y otros, 1989).

Así, es posible que los problemas en el manejo del discurso de algunos alumnos de enseñanza media impliquen limitaciones en su competencia comunicativa y que, incluso, esas limitaciones incidan de modo importante en su rendimiento escolar. La probable relación entre el manejo del discurso y el rendimiento escolar se evidencia especialmente en algunos estudiantes de enseñanza media que tienen problemas en su rendimiento escolar y que, por ello, son derivados a evaluación psicopedagógica, psicológica y/o fonoaudiológica.

Estos estudiantes tienen bajo promedio de notas y dificultad preferentemente en asignaturas como Castellano, Ciencias Sociales y/o Idioma extranjero. Las evaluaciones de los distintos profesionales revelan que tienen un C. I normal, que carecen de antecedentes de trastornos de aprendizaje o de lenguaje y que no tienen problemas emocionales o psicológicos que puedan relacionarse con su bajo rendimiento escolar. Sin embargo, al observar su desempeño lingüístico presentan:

- a) dificultad para organizar sus ideas y expresarlas tanto oralmente como por escrito,
- b) problemas de comprensión lectora y
- c) algunos problemas en la comprensión de mensajes orales más elaborados que los de una conversación cotidiana (Barrera, J. y Varela, V., 1990).

En el ámbito educacional, la atención se ha centrado básicamente en el manejo de los textos escritos, en especial en el proceso de comprensión lectora (al respecto un interesante desarrollo del tema desde el punto de vista cognitivo puede encontrarse en De Vega y otros, 1990). En nuestro medio se han diseñado instrumentos y procedimientos para evaluar niveles de comprensión lectora (Alliende, F.; Condemarín, M. y Milicic, N., 1993) o, con menos frecuencia, se han elaborado materiales y métodos para lograr una comprensión lectora adecuada (Peronard, M. y otros, 1994). También se han efectuado trabajos acerca de la incidencia de diversas variables en el proceso comprensivo (Véliz, M. y Riffo, B. 1993).

El discurso oral, en cambio, ha sido menos abordado, tal vez por la dificultad metodológica que implica su estudio. También por el supuesto implícito de que los procesos de base pueden ser similares a los utilizados en la comprensión de textos escritos.

Por otra parte, a medida que aumenta la escolaridad y sobre todo a partir del aprendizaje de la lectoescritura, el lenguaje escrito ha alcanzado un rol cada más importante y de mayor prestigio (generalmente en desmedro del lenguaje oral). Es evidente, sin embargo, la importancia que puede tener

la comprensión de discursos orales en el aprendizaje de un estudiante de enseñanza media, al cual una cantidad importante de información se le transmite oralmente.

Por ello, el presente trabajo se centrará en la comprensión de discursos orales. Dado las múltiples variables que intervienen en el proceso comprensivo se abordará, como primera aproximación, un nivel básico. Así se trabajará con discursos muy breves acerca de temas relacionados con el mundo juvenil y escolar. Además, se considerarán tres tipos de discurso que pueden vincularse con los usados en clases: discurso descriptivo, narrativo y argumentativo.

En la investigación, se intenta conocer:

a) si existe relación entre la comprensión de discursos orales y el rendimiento escolar en estudiantes de 1 y 3 medio de la Región Metropolitana; y

b) si las posibles relaciones entre comprensión de discursos orales y rendimiento escolar son similares o diferentes en 1 y 3 medio.

Procedimientos Metodológicos.

1. Sujetos.

Se trabajó con 120 estudiantes de enseñanza media, 60 eran alumnos de 1 medio y 60 de 3 medio. En cada grupo había 30 alumnos de liceo municipalizado, 15 hombres y 15 mujeres, y 30 de colegio particular pagado (también 15 hombres y 15 mujeres). Los alumnos fueron seleccionados aleatoriamente en 6 colegios (3 municipalizados y 3 particulares pagados) de la Región Metropolitana. Los colegios se ubicaban en el rango correspondiente a la mediana (2 puntos) de rendimiento en Castellano y Matemáticas del SIMCE 1993 (considerando los 429 establecimientos de educación científico-humanística de la región) y fueron sorteados al azar. Se registró el promedio general de notas y los promedios de Castellano, Matemáticas e Idioma Extranjero de cada alumno. Además se consignó convencionalmente como nota de Historia el promedio de Historia y Geografía Universal o el de Historia y Geografía de Chile (dependiendo del curso y del colegio) y como Ciencias el promedio resultante de las asignaturas de Biología, Química y/o Física (también según el curso y colegio). Los estudiantes que resultaron seleccionados presentaban los siguientes promedios de edad y de notas:

1) alumnos de 1 medio: 15 años (con un rango entre 14 y 17 años); promedio general de notas 5,19 (con un rango de 3,3 a 6,4).

2) alumnos de 3 medio: 17 años (entre 15 y 19 años); promedio general de notas 5,17 (de 3,0 a 6,6).

2. Instrumento.

La comprensión de discursos orales se evaluó individualmente en cada sujeto con el '*Protocolo para*

evaluar comprensión de discursos orales en adolescentes'

2. El protocolo consta de una grabación que contiene los discursos y de un set de 25 láminas que se usa para que el sujeto responda eligiendo láminas y no verbalmente (de modo que la expresión no incida en la evaluación de la comprensión).

La grabación consta de 9 discursos agrupados en tres sets (cada set contiene un discurso descriptivo, uno narrativo y uno argumentativo) y se efectuó en una cámara silente alternando voces femeninas y masculinas.

Los discursos tratan temas cercanos al mundo juvenil y escolar, tienen un léxico simple, una complejidad sintáctica similar 3 (aunque el discurso argumentativo, por su naturaleza, es más complejo sintácticamente que los otros dos), cada uno dura alrededor de un minuto y consta de un promedio de 152 palabras.

Los discursos descriptivos son descripciones de escenas con la siguiente superestructura:

- a) marco o presentación del espacio y de los personajes;
- b) descripción de las características del espacio;
- c) descripción física del personaje principal;
- d) descripción de la acción efectuada por el mismo personaje; y
- e) descripción física de otro personaje.

El contenido de las descripciones se expande después de la presentación mediante relaciones de propiedad relativas a cualidades (que se atribuyen a los elementos descritos) y relaciones de situación espacial de unos elementos con otros (Palanca, O., 1994). Todas las relaciones están explícitas en el texto y no requieren, por ende, de inferencias. Los discursos narrativos relatan una breve historia con un final inesperado y tienen la siguiente superestructura:

- a) un marco donde se presentan el espacio y los personajes; y
- b) un acontecimiento que consta de
 - 1) una meta u objetivo,
 - 2) un desarrollo y

3) un final.

La motivación y el final en algunos discursos están explícitos y en otros deben ser inferidos. El contenido de las narraciones se desarrolla mediante relaciones de causalidad entre la motivación y los eventos que desencadena hasta llegar al final de la historia.

Los discursos argumentativos constan de

- a) una hipótesis;
- b) un argumento;
- c) una ejemplificación del argumento anterior;
- c) un segundo argumento; y
- d) una conclusión seguida de
- e) una recomendación. Por el tipo de discurso, se trabaja con argumentos '*plausibles*' (y no lógicos) (Megia, M., 1992).

3. *Procedimientos de Evaluación*

Después de oír la grabación de cada discurso, el estudiante responde eligiendo láminas. Escucha primero un discurso descriptivo y responde; luego uno narrativo y, por último, uno argumentativo.

En las descripciones, se evalúa la comprensión de las características físicas del personaje principal y de la acción que realizaba. Las preguntas son "Muéstrame dónde está el personaje que corresponde a lo que escuchamos" y "Muéstrame dónde pasa algo distinto a lo que escuchamos". Se usan tres láminas, todas tienen la misma ambientación, en una de ellas aparece el personaje descrito efectuando la acción descrita, en otra un personaje con otras características físicas haciendo la misma acción que el personaje descrito y, en la tercera, un personaje no descrito haciendo una acción parecida a la descrita.

En las narraciones, se evalúa la comprensión de la meta u objetivo que impulsa al personaje y el final al que se llega. Las preguntas son "Muéstrame dónde aparece lo que movió a... (se dice el nombre del personaje, por ej., Elisa) a hacer lo que escuchamos"; y "Ahora, muéstrame dónde se ve el final de la historia que escuchamos". Se usan cuatro láminas con la misma ambientación, una ilustra la motivación o causa, otra el fin de la historia, otra un fin distinto y otra un evento del desarrollo de la historia.

En las argumentaciones, se evalúa la comprensión de un argumento y de la recomendación derivada de la conclusión. Las preguntas son "Muéstrame dónde se ve más claramente una consecuencia relacionada

con lo que escuchamos" y "Muéstrame dónde se ve más claramente una sugerencia relacionada con lo que escuchamos". Se usan tres láminas, una ilustra una situación relacionada con un argumento, otra una situación vinculada con lo sugerido y una tercera una situación relacionada con el discurso, pero que no ilustra un argumento ni una recomendación.

Después de las preguntas anteriores, en cada discurso se le dicen oralmente tres oraciones al estudiante (una corresponde a la macroestructura del discurso y las otras dos son distractores) y se le solicita que escoja la que mejor resume lo que acaba de escuchar. Así se evalúa la comprensión del significado global del discurso.

Presentación de Resultados.

Se obtuvieron los puntajes totales de cada sujeto sumando las respuestas correctas del Protocolo de comprensión y también los puntajes obtenidos en la comprensión de discursos descriptivos, narrativos y argumentativos. Luego se aplicó la matriz de correlación del programa computacional Microstat considerando cada uno de los puntajes anteriores, el promedio general de notas de cada alumno y los promedios de las distintas asignaturas consideradas. Con ello se estudia la posible relación entre las diferentes variables. Los resultados obtenidos se presentan a continuación:

Según los resultados anteriores, se advierte que la comprensión de discursos orales considerada globalmente (según el puntaje total del protocolo) se correlaciona significativamente con el promedio general de notas y con las notas de Castellano, Historia y Ciencias.

Las mismas correlaciones se advierten en la comprensión de discursos argumentativos. La comprensión de discursos descriptivos y narrativos también se correlaciona significativamente con el promedio general de notas y con el rendimiento en Castellano. Además, la descripción se correlaciona con Historia y la narración con Ciencias. Se aplicó también la matriz de correlación a los alumnos de 1 medio (n: 60) y a los de 3 medio (n: 60) separadamente. Los resultados obtenidos se presentan a continuación.

Como se observa en la Tabla N 2, en los estudiantes de 1 medio, la comprensión de discursos considerada globalmente (puntaje total) se correlaciona de modo significativo con el promedio general de notas y con todas las asignaturas consideradas, excepto Matemáticas. Lo mismo ocurre con la comprensión de discursos argumentativos.

La comprensión de discursos descriptivos, en cambio, se correlaciona sólo con el promedio general de notas y con Castellano. Al respecto, es importante destacar, que el valor de r es sólo levemente superior al de r crítico, por lo cual, la correlación, aunque significativa debe considerarse con cautela.

La comprensión de narraciones se correlaciona también con el promedio general de notas y con Castellano, pero además con Ciencias.

Como se observa en la tabla anterior (N3), en los alumnos de tercero medio, la comprensión de discursos

considerada globalmente sólo se correlaciona con el promedio de Historia. Además, solamente la comprensión de discursos descriptivos aparece correlacionada con el rendimiento escolar, específicamente con el promedio general de notas y con Castellano e Historia.

Conclusiones y Discusión

Los resultados obtenidos permiten obtener dos grandes conclusiones:

- 1) la comprensión de discursos orales se relaciona con el rendimiento escolar en los estudiantes de enseñanza media evaluados; y
- 2) la relación entre comprensión de discursos y rendimiento escolar se advierte con mucha más claridad en los estudiantes de 1 medio que en los de 3;

Las conclusiones anteriores corroboran la importancia que la comprensión de discursos orales puede tener para el estudiante de Enseñanza Media. Es curioso que incluso la comprensión de discursos tan sencillos y breves como los evaluados se vincule con el rendimiento escolar de los jóvenes.

Evidentemente el procesamiento del discurso (partiendo del significado de las oraciones hasta construir el significado global del texto) implica una serie de habilidades cognitivas que también se relacionan con el rendimiento escolar.

Lo anterior sugiere que la competencia textual, es decir los conocimientos que permiten captar (o atribuir) la coherencia de los textos independientemente de su forma lingüística (Lozano, J. y otros, 1989), se relaciona con el rendimiento escolar de los jóvenes.

Al respecto, se puede destacar que los discursos evaluados son '*monologales*' en cuanto a que un solo enunciador es responsable de la estructuración. Se ha señalado que la competencia textual que este tipo de discursos requiere suele adquirirse más tardíamente y es la que presenta más dificultades. En general, la competencia relacionada con discursos orales dialogales, como la conversación, es de adquisición más temprana y generalizada (Alvarez, G., 1991).

Es importante destacar también la relación entre la comprensión de discursos orales considerada globalmente (según el puntaje total obtenido) y asignaturas específicas como Castellano e Historia. Este hecho resulta lógico si se considera el tipo de contenidos y habilidades propios de las asignaturas antes mencionadas. Por otra parte, también puede relacionarse con los estudiantes con bajo rendimiento especialmente en esas asignaturas y en los cuales se apreciaba, como característico, un posible déficit en el discurso oral (Barrera, J. y Varela, V., 1990).

Es decir, los resultados obtenidos parecen confirmar que problemas en el rendimiento escolar pueden estar asociados con limitaciones en el manejo del discurso (más específicamente, en este caso, con la competencia textual monologal). Aunque, por cierto, es necesario efectuar mayores estudios al respecto.

La comprensión del discurso también se relaciona significativamente con el promedio de Ciencias (que en este trabajo corresponde al promedio de Biología, Química y Física según el curso y el colegio). Esta correlación resulta curiosa e implica que los procesos cognitivos requeridos en el discurso tienen una amplia proyección que abarca también los contenidos y habilidades evaluados en dichas asignaturas.

En cambio, el rendimiento escolar en Matemáticas implica conocimientos y habilidades diferentes que no se relacionan con las requeridas en la comprensión del discurso oral.

Posiblemente en Idioma extranjero sucede algo similar (pues tampoco hay relación con el discurso) tal vez porque el manejo del idioma aún no llega a nivel de discursos monologales. Al observar la comprensión de cada tipo de discurso en forma específica, se advierte que la argumentación presenta el mismo patrón general ya comentado y que la descripción es similar, sólo que no se vincula con Ciencias. Curiosamente, el discurso narrativo en cambio sí se asocia con Ciencias y no con Historia. Al respecto puede recordarse que en la narración se evalúa la comprensión de la motivación u objetivo y el final del relato, esto es, relaciones de tipo causal motivacional (de Vega, M. y otros, 1990). Por alguna razón que no es fácil de establecer, la comprensión de este tipo de relaciones no se vincula con los requerimientos de la asignatura de Historia que sí aparece relacionada con la comprensión de discursos descriptivos y argumentativos.

Al considerar la variable curso, es importante destacar que la relación entre comprensión de discurso y rendimiento escolar es muy clara en 1 medio y no en 3. Es posible que, al iniciar la enseñanza media, la competencia textual de los jóvenes incida de modo importante en su rendimiento escolar (prácticamente en todas las asignaturas consideradas excepto matemáticas), en especial la comprensión de argumentaciones. En cambio en 3, puede existir un mayor desarrollo de la competencia textual y de la comprensión de discursos. En consecuencia, pueden ser otros factores los que tienen mayor relación con el rendimiento escolar. Sería necesario realizar otras investigaciones al respecto comparando, por ej., la comprensión de discursos entre estudiantes de ambos cursos. En síntesis, la comprensión de discursos orales juega un rol importante en el rendimiento escolar especialmente en los estudiantes de 1 medio. Así, sería recomendable contribuir al desarrollo del manejo del discurso oral no sólo por su vínculo con el rendimiento escolar si no también, por cierto, para incrementar las posibilidades de comunicación de los jóvenes estudiantes.

Notas

(*) *Investigación financiada por FONDECYT, Proyecto N 1940267, 1994.*

1. Así, por ej., el 23 de los pacientes atendidos por fonoaudiólogo en el Centro de Diagnóstico y Rehabilitación del Lenguaje y Aprendizaje de la Municipalidad de Providencia fueron alumnos entre 1 y 4 medio (considerando un universo de 900 pacientes atendidos entre 1990 y 1992).

2. Este protocolo fue creado en la investigación '*Estudio del discurso oral y su relación con el rendimiento escolar en adolescentes de 1 y 3 medio*' dirigido por María Mercedes Pavez en la Escuela de

Fonoaudiología de la Universidad de Chile con el financiamiento de FONDECYT (Proyecto N 1940267) en 1994 y que se presenta aquí.

3. Se calculó el índice de complejidad sintáctica de cada discurso dividiendo el número de palabras por las unidades T (unidad mínima terminal). Se entendió por unidad T a la unidad que contiene una cláusula principal y, virtualmente, cualquier número de cláusulas subordinadas; cláusula es una unidad sintáctica libre o dependiente cuyo núcleo es una forma verbal de tipo personal o no personal (Muñoz, G. y Véliz, M., 1983). El índice promedio de complejidad sintáctica en las descripciones fue de 9 palabras por unidad T, el de las narraciones 8,3 palabras y el de las argumentaciones 13,2.

4. La duración promedio de los discursos descriptivos fue de 57,6"; la de los narrativos de 66,3" y la de los argumentativos 65,6".

Bibliografía

Alvarez, G. "Coherencia textual y enseñanza de lenguas" en RLA, Universidad de Concepción, 1991, pp. 8596.

Alliende, F.; Condemarín, M. y Milicic, N *Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva: 8 niveles de lectura.* Stgo. Ed. Universidad Católica de Chile. 1993.

Barrera, J. y Varela, V. *Déficits lingüísticos en niños escolares de 9 a 18 años.* Trabajo presentado en las IX Jornadas Nacionales de Fonoaudiología. 1990.

De Vega, M. y otros. *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva.* Madrid, Alianza Editorial. 1990.

Lozano, J., PeñaMarín, C. y Abril, G. *Análisis del discurso.* Madrid, Cátedra. 1989.

Megía, M. "Unidad 10, Argumentos" en *Proyecto de inteligencia.* Harvard, Serie III, Madrid, CEPE, 1992, pp. 129 244.

Muñoz, G. y Véliz, M. "Incidencia del método de combinación de oraciones en la madurez sintáctica y en la calidad general de la composición" en RLA, Universidad de Concepción, Vol. 21, 1983, pp. 81-86.

Palanca, O. "El trabajo de lengua en una unidad globalizada del tercer ciclo de primaria" en *Textos de didáctica de la lengua y literatura* , N 1, 1994, pp. 119-129.

Peronard. M.; Gómez, L; *Programa L y C: Leer y Comprender, Ed. Andrés Bello. 1994.*

Van Dijk, T. *La ciencia del texto* Barcelona, Ediciones Paidós. 1978.

Véliz, M. y Rizzo, B. "Comprensión textual: criterios para su evaluación" en RLA, Universidad de Concepción, Vol. 31, 1993, pp. 163-184.

María Mercedes Pavez

Profesora de Castellano, Universidad de Chile. Profesor Asociado, Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Especialista en Trastornos del Lenguaje, Area de Lingüística.

Juana Barrera

Fonoaudióloga, Universidad de Chile.

Carmen Julia Coloma

Magíster en Letras, mención en Lingüística, Universidad de Chile.

José Gimeno Sacristán

Revista Enfoques Educativos Vol.1 N°1 1998

Departamento de Educación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Currículo y Democracia

Fragmentos de la conferencia dictada por el académico de la Universidad de Valencia, España, en la Casa Central de la Universidad de Chile, con motivo de la Primera Jornada de Curriculum y Comunidad Educativa, efectuada en 1994.

Trasliteración: M. Angélica San Martín Espinoza.

El tema que me propusieron para desarrollar esta tarde, '*Currículo y Democracia*', es un tema comprometido y conflictivo, porque se trata nada menos y nada más que de relacionar el mundo escolar con el mundo externo, en cuanto a su caracterización sociopolítica; hecho que implica rescatar un planteamiento sobre el papel que cumple la educación en un determinado contexto social, en una circunstancia histórica.

El currículo es algo muy complicado cuando se ven escritas '*cosas*' sobre el mismo, pero es una '*cosa*' bastante sencilla de entender por parte de los profesionales de la Educación; sobre todo, si uno circunscribe la palabra, simplemente, a la cultura que se proporciona en nuestras escuelas, en nuestros centros escolares.

Currículo y democracia son conceptos que merecen ser planteados en el ámbito educativo, y también, en el ámbito político. La escuela sigue teniendo una efectividad social cuando se plantea el propósito de preparar a ciudadanos conscientes, críticos, participativos, creativos, comprometidos y solidarios. Evidentemente, los objetivos y los contenidos de la escolaridad tienen que aceptar esos retos, pero al mismo tiempo no hay que eludir la discusión acerca de las prácticas educativas, porque los contenidos, e incluso, los objetivos, son relativamente obvios, evidentes, visibles, como diría Bernstein. Sin embargo, las formas de interacción son a veces bastantes invisibles, sutiles y, en muchas ocasiones, contradictorias con los propios contenidos, y los objetivos que se tratan de divulgar y desarrollar a través de los currículos escolares.

La escuela contribuirá a la democracia cuando sus contenidos y objetivos se ajusten a los valores de la democracia, pero sobre todo, cuando las prácticas pedagógicas se acomoden con las exigencias mínimas de una democracia.

Hablar de democracia, por otra parte, es hablar de una utopía; es hablar de un camino sin fin; es hablar de un proceso; es hablar de un progreso paulatino. Nunca una sociedad es suficientemente democrática, porque la democracia es un camino de búsqueda de la libertad, es una identificación de la cultura, la

tolerancia y la cooperación.

Desde ese punto de vista, no se puede decir que haya un currículo para la democracia, sino que, hay formas de desarrollar el currículo para lograr que avance algo la democracia en circunstancias determinadas, sean éstas: sociales, políticas o culturales.

Cuando me refiero a las formas curriculares, es hablar cómo se diseñan los currículos en los sistemas educativos: es analizar cómo se desarrollan en las prácticas a través de los distintos agentes que cooperan para este efecto: agentes que son más o menos singulares, idiosincráticos para cada contexto político educativo de cada país; aun con la universalización de las políticas escolares, consecuencias de otra perspectiva de integración económica, cultural y científica que está ocurriendo en el mundo. No cabe duda que son bastante semejantes las políticas de esta naturaleza entre los países, o tienden, por lo menos, a ser bastante semejantes.

Una democracia tiene exigencias a la hora de captar, divulgar y discutir la información que se tiene sobre lo que ocurre en el sistema educativo, y en concreto, en el subsistema curricular inmerso en el sistema educativo. Es decir, como esquema formal de análisis cabe hablar de currículo y democracia en el diseño; cabe hablar de currículo en el desarrollo, y en el cómo se realiza en cada contexto; y cabe hablar de democracia en los procesos de evaluación.

Hablar de diseño del currículo, es hablar de moldeamiento previo a la acción pedagógica de la realidad educativa, y como decía, el ya clásico autor tan querido, al menos por mí, tan clarificador de muchas cosas, Philip Jackson, el diseño es la preconcepción de la práctica, el diseño es un embrión de la práctica, el diseño es también una obligación derivada para los que están en la práctica.

El diseño curricular está en manos de personajes, agencias, fuerzas, ideas políticas, ideologías que están fuera del control de los propios profesores. Es muy sospechoso el lenguaje que viene halagando los oídos de los profesionales de la educación, hablándoles de las virtudes que ellos están llamados a aportar al proceso educativo, precisamente, cuando se están observando procesos de control más lejanos a la práctica escolar y que, desde luego, escapan a las manos de los profesores.

Se dice, desde la teoría pedagógica crítica, desde la sociología profesional, que hay un creciente fenómeno de desprofesionalización docente, avalado por muchas razones: la composición sociológica e intelectual del profesorado, su composición de género y también por el análisis de la formación profesional y las condiciones laborales. Son estudios que están muy bien asentados en los países desarrollados, en los en vía de desarrollo y en cualquier contexto.

Es una realidad objetiva que los profesores están en proceso creciente de desprofesionalización. A mí no me gusta la palabra desprofesionalización, porque da la idea que están perdiendo algo que tenían (y yo creo que no se pierde algo que no se tiene); lo que sí pierden es la vigencia del lenguaje que dice que lo van a tener, y entonces estamos en un lenguaje que confunde, un lenguaje que oculta la realidad de los hechos.

En las prácticas de los centros escolares, está ocurriendo un fenómeno que consiste en términos generales, en que al profesorado se le escapa de las manos la posibilidad de intervenir sobre la práctica misma, porque otras fuerzas, otros agentes, otras tendencias están tomando los poderes de decisión de moldear el currículo. ¿Entonces, esto, es una democracia? ¿Dónde está el poder de decidir los objetivos, los contenidos y las formas de escolarización?.

Me quedo con la idea, de plantear la pertinencia del tema democracia y diseño curricular. El derecho a la igualdad en Educación, y en el diseño del currículo, lleva a proponer lo que yo sugiero como la propuesta de un currículo único para todos los ciudadanos y ciudadanas; un currículo único no se tiene por qué entender como monopolizador, impositor de algo; sino todo lo contrario: una apertura a todos, pero esa apertura igual para todos. Es decir, un currículo único que contemple la diversidad, para favorecer la diversificación, no partiendo de la desigualdad.

No olvidar el fuerte efecto, contraproducente, que ejercen los medios pedagógicos, a través de los cuales llega la cultura a las aulas, (por ejemplo libros de textos más usados). Me estoy refiriendo, y ya lo mencionaba en un principio, a las prácticas de evaluación que están centrando los objetivos posibles en virtud de una calidad de la enseñanza, con una serie de indicadores bastantes monolíticos, como obligación para que las propias prácticas de evaluación puedan realizarse.

Por tanto, el reto de un currículo democrático, tiene como deber inexorable el plantearse, en la medida que es capaz de reflejar el mundo interior de las aulas, la variedad cultural. Al hablar de variedad, no estoy hablando de elementos equivalentes, sino de elementos que son muy desiguales en la cultura. Entonces, cabe plantearse ¿en qué medida la escuela accede a la diversidad cultural?, porque eso sí es una obligación de la democracia.

Finalmente, el problema de democracia y currículo ha de plantearse, sí, también digo finalmente, en la ideología dominante. Más aún, debiera señalarse como primer elemento que se planteara en ese sentido.

La escuela para la democracia, el currículo para la democracia y el diseño curricular para la democracia han de plantearse como el garantizar una sociedad democrática, pluralista, porque el pluralismo es una condición inherente a la democracia. El reconocimiento, el respeto es inherente a la democracia. Ese es un camino para seguir profundizando. ¿Cómo se puede garantizar la acogida de las expresiones de las diferencias?. Es decir, favorecer un currículo integrador, aunque parezca que es algo incompatible. De la contradicción puede salir alguna chispa que ilumine el cómo proceder, porque las paradojas suelen ser algo excitante al pensamiento, provocando conflictos cognitivos. En último término, la gran interrogante se sintetiza en cómo favorecer la igualdad, en la democracia, cómo desarrollar mecanismos de compensación en la democracia, para que todos sean más iguales. La respuesta desde mi posición, se da a partir de un currículo común, que sea a su vez tan diversificado internamente que dé cabida a la expresión de las diferencias, no desigualadoras socialmente.

José Gimeno Sacristán

Profesor e Investigador. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Valencia, España. Especialista en Currículo, dirección de equipos pedagógicos e innovación educativa.

[Programa de Informática](#) | Edición por Oscar Aguilera | [Volver a Índice](#) | [Volver a Facultad](#)

Daniza Ivanovic Marinovich

Revista Enfoques Educativos Vol.1 N°1
1998

Departamento de Educación
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Chile

Desarrollo Cerebral, Inteligencia y Rendimiento Escolar en Estudiantes que egresan del Sistema Educativo

Revisión de Antecedentes del Proyecto FONDECYT 1961032

El proceso enseñanza-aprendizaje está condicionado por múltiples factores dependientes del educando, de la familia y del Sistema Educativo, los cuales estarían afectando la matrícula, la asistencia y, en último término, el rendimiento y deserción escolar (Ivanovic & Ivanovic, 1988). En contraste con las investigaciones realizadas sobre los determinantes socioeconómicos del proceso enseñanza-aprendizaje, se observa una escasez de información referente a los efectos que, sobre dicho proceso, ejercen la nutrición y la salud tanto en Chile, como en el extranjero (Pollitt, 1984). Al respecto, la desnutrición acaecida durante los primeros años de vida puede retardar el crecimiento del niño; no obstante dicho crecimiento continúa hasta los 18 años, los efectos de la malnutrición podrían aminorarse proveyendo una buena nutrición. Hay, sin embargo, una notable excepción, la cual es el cerebro y en general todo el sistema nervioso. Los primeros dos años de vida no sólo corresponden al de máximo crecimiento, sino que al final del primer año de vida se alcanza el 70% del peso del cerebro adulto, constituyendo también, casi el período total de crecimiento de este órgano. De allí es que la desnutrición infantil y la subalimentación crónica podrían ocasionar un retraso en el crecimiento cerebral, reducción de su tamaño y el consecuente menor desarrollo intelectual (Stoch & Smythe, 1963).

Estos aspectos son de trascendental importancia para la educación, ya que resultados previos de recientes investigaciones han confirmado que la circunferencia craneana es el parámetro antropométrico de mayor relevancia para el proceso educativo y cuyo impacto en el rendimiento escolar va aumentando a medida que ascendemos en el Sistema Educativo. De esta forma en escolares que egresan de educación media, es el único parámetro antropométrico que se asocia directa y significativamente al rendimiento escolar, constatándose que un alto porcentaje de los escolares que obtienen bajos puntajes en la Prueba de Aptitud Académica (PAA) presentan circunferencia craneana subóptima, al mismo tiempo que una muy baja capacidad intelectual (Ivanovic y cols., 1996).

A diferencia de la circunferencia craneana, el peso y la estatura, disminuyen su impacto en el rendimiento escolar, a medida que ascendemos en el Sistema Educativo. No obstante, en todos los

estratos socioeconómicos y en todos los cursos estudiados, los escolares desnutridos, con retraso estatural y con circunferencia craneana subóptima, presentaron un significativo menor rendimiento escolar, con excepción de los escolares de IV Año Medio, en que como se señaló, sólo la circunferencia craneana se asoció directa y significativamente al rendimiento escolar en todos los estratos socioeconómicos. Más aún, la selectividad en el Sistema Educacional no está dada por el impacto del peso de la talla, ya que los escolares desnutridos y con retraso estatural aumentan significativamente, a medida que ascendemos en el Sistema Educacional. Este hecho contrasta con el observado en relación a la circunferencia craneana, ya que se observa que ingresan a I Año Básico un 59.0% de niños con circunferencia craneana subóptima, porcentaje que se reduce a un 40% en los escolares de IV Año Medio. De esta forma, la selectividad del Sistema Educacional se produciría a expensas de la circunferencia craneana, ya que por ende, ingresarían al sistema un 41% de escolares con circunferencia craneana óptima o superior, cifra que asciende significativamente a 60% en los escolares de IV Año Medio.

Hallazgos a nivel internacional han confirmado que el coeficiente intelectual se asociaría directa y significativamente al desarrollo cerebral (Willerman y cols., 1991); al respecto, mediante Resonancia Magnética por Imágenes, han obtenido una correlación directa y significativa entre el coeficiente intelectual y el tamaño cerebral de alumnos que ingresan a la Universidad. Los autores concluyen que un cerebro más grande, probablemente implica un mayor número de neuronas en la corteza cerebral, a la vez que se observó una mayor delimitación de las áreas de sustancia blanca, la que indicaría una mejor mielinización, la cual favorecería una conducción neuronal más eficiente. Además, se observó que los cerebros de los estudiantes con bajo coeficiente intelectual tienden a tener la apariencia del de una persona en pleno período de envejecimiento, etapa que involucra un deterioro progresivo de la mielina de las fibras nerviosas. De la misma forma, se ha verificado que la inteligencia es uno de los parámetros que mejor predice el rendimiento escolar (Ivanovic, 1988).

La medición de la circunferencia craneana ha sido descrita como buen indicador indirecto del desarrollo cerebral; por otra parte, la circunferencia craneana se ha encontrado asociada a la inadecuación nutricional en los primeros años de vida, o sea, el período postnatal de rápido crecimiento cerebral (Rumsey & Rapoport, 1983; Johnston & Lampl, 1984). Por esta razón, siempre se la ha considerado como un indicador de la historia nutricional. Como se mencionó previamente, la desnutrición sufrida durante las primeras etapas de la vida puede provocar alguna reducción en el tamaño corporal, pero como el crecimiento continúa hasta los 18 años de vida, al proporcionar una nutrición adecuada, los efectos pueden disminuirse.

Este no es el caso del cerebro, ya que, como se mencionó previamente, los dos primeros años de vida no sólo corresponden al de máximo crecimiento, sino que, al final del primer año se alcanza el 70% del peso cerebral del adulto, correspondiendo casi al período de crecimiento total de este órgano (Stoch & Smythe, 1963). De esta forma, la medición de la circunferencia craneana en niños mayores, preescolares y escolares, proporciona una importante evidencia inferencial de la malnutrición acaecida a edad temprana (Johnston & Lampl, 1984). En este sentido, existe evidencia que en niños mayores, la circunferencia craneana reflejaría mas propiamente que la estatura, las deficiencias nutricionales que han ocurrido a edad temprana, siendo su medición por lo tanto, de gran utilidad para identificar el período en

que ocurrió la malnutrición temprana, en poblaciones de niños preescolares (Yarbrough y cols., 1974; Malina y cols., 1975; Rumsey & Rapoport, 1983;).

En otro contexto, la malnutrición acaecida a edad temprana reduce la tasa de división celular en el cerebro, reduciendo la mielinización, la concentración de proteínas y el contenido de ADN y ARN, observándose una estrecha correlación entre la circunferencia craneana y el crecimiento cerebral (Winick, 1975). Más aún, se ha descrito que estos eventos provocarían una disminución de la capacidad intelectual, en donde las condiciones nutricionales y ambientales son inseparables (Stoch & Smythe, 1963, 1967, 1976).

Por las consideraciones señaladas, es de la más alta relevancia para la educación, poder analizar las interacciones entre desarrollo cerebral, inteligencia y rendimiento escolar, considerando que los problemas nutricionales afectan a todos los estratos socioeconómicos, en especial a los sectores mas deprivados de nuestra población, los cuales han estado sometidos a condiciones de subalimentación crónica (Ivanovic y cols., 1990a, b; 1991a, b).

Es necesario señalar que no existen diferencias significativas ya sean raciales, nacionales o geográficas, en los valores de la circunferencia craneana, tanto en Chile como en el extranjero, por lo que cualquier variación en relación a la norma, es fundamentalmente de origen ambiental, especialmente nutricional (Nellhaus, 1968; Ivanovic y cols., 1995a). No obstante lo anteriormente expuesto, recientes investigaciones han verificado que existirían diferencias raciales en la capacidad craneana de los soldados norteamericanos, siendo menor en los negros, a la vez que asociada a un menor CI (Rushton, 1992); sin embargo, estos resultados han sido refutados por otros autores (Maddox, 1992; Lynn, 1992). En este sentido, se recomienda en el futuro, la utilización de Resonancia Magnética por Imágenes para dilucidar las relaciones desarrollo cerebral-inteligencia (Ankney, 1992).

Se ha descrito que el cuerpo calloso es la mayor área de fibras que conecta los hemisferios cerebrales en los mamíferos placentados y, a la vez, es bien conocido que la restricción nutricional durante la gestación de la rata afecta el crecimiento del cuerpo calloso, alterando la asimetría cerebral, las respuestas de la corteza cerebral, al mismo tiempo que el peso del cerebro disminuiría significativamente, en comparación con ratas normales (Ruiz y cols., 1985; Aboitiz, 1992; Soto-Moyano y cols, 1993).

Los modelos experimentales con los cuales se ha trabajado en animales son imposibles de reproducir en seres humanos. No obstante, en autopsias de niños que han fallecido de desnutrición severa, se ha verificado que presentaban menor peso cerebral, menor concentración de proteínas, menor contenido de ADN y ARN, al mismo tiempo que una menor circunferencia craneana, al compararlos con niños normales fallecidos por causas accidentales (Winick & Rosso, 1969a, b).

Por otra parte, existen investigaciones han señalado que el tamaño cerebral ha sido vinculado a los requerimientos energéticos, lo que hace posible mirar el patrón de encefalización como un factor en la evolución de la alimentación humana y de las estrategias dietarias. Es así como la evolución de los

homínidos está marcada por un significativo incremento en el tamaño cerebral. Al respecto, se ha calculado que los niños actuales tienen un requerimiento energético aproximadamente 9% mayor que monos de su misma edad, debido a sus cerebros más grandes (Foley & Lee, 1991).

Sin embargo, no sólo las deficiencias nutricionales pueden ocasionar una disminución en el perímetro cefálico y en el crecimiento cerebral. Al respecto existen fuerzas externas que actúan sobre el cráneo, especialmente a fines de período de gestación y en el parto pudiendo provocar macrocefalia, microcefalia o alteraciones en su forma (Schlager, 1990). Estas patologías son de muy baja prevalencia en la población, en comparación con las deficiencias energéticas y de algunos nutrientes específicos que afectan principalmente, a los escolares más deprivados; en este sentido, aunque la desnutrición infantil ha disminuido ostensiblemente en el país durante la última década, los niños que provienen de los estratos más bajos de la sociedad han estado sometidos a condiciones de subalimentación crónica (Ivanovic y cols., 1987; 1992).

Las tablas internacionales de circunferencia craneana resumen un número considerable de información relativa a este parámetro, producto de estudios efectuados a nivel mundial, en donde los investigadores han concluido que no existen diferencias raciales nacionales o geográficas, en los valores de circunferencia craneana (Nellhaus, 1968). Este hecho ha sido confirmado en estudios efectuados en Chile, ya que se obtuvo una elevada correlación entre la circunferencia craneana de los escolares chilenos y los norteamericanos, utilizando las Tablas de Tanner ($r = 0.965$, $p < 0.001$) y Roche et al. ($r = 0.987$, $p < 0.0001$) y con las Tablas de Nellhaus ($r = 0.966$, $p < 0.001$), elaboradas en base a numerosas investigaciones realizadas en las más diversas poblaciones (Nellhaus, 1968; Tanner, 1984; Roche y cols., 1987; Ivanovic y cols., 1995a).

De esto se desprende que no existirían diferencias significativas en los valores de circunferencia craneana de los escolares chilenos, comparados con los de otros países. No obstante estos hallazgos, y tal como se mencionó previamente, hay investigaciones que señalan que los soldados norteamericanos de origen negro, tienen una menor capacidad craneana (1.346 cc), comparada con la de los americanos asiáticos (1.403 cc) y americanos caucásicos (1.361 cc) (Rushton, 1992); sin embargo, se discute a nivel internacional, la validez de estos resultados (Maddox, 1992; Lynn, 1992; Ankney, 1992).

Por otra parte, lo que parecería también digno de ser estudiado mediante Resonancia Magnética por Imágenes, son las diferencias encontradas en el tamaño cerebral en relación al sexo, mayor en el hombre, en relación a la mujer (Ankney, 1992), hecho que ha despertado controvertidas opiniones (Schluter, 1992). Estudios previos efectuados por los autores del proyecto han confirmado, en escolares chilenos, que la mujer tiene una significativa menor circunferencia craneana que el hombre (Ivanovic y cols., 1995a). Por estas consideraciones, es de la más alta importancia establecer las interrelaciones existentes entre desarrollo cerebral, co eficiente intelectual y rendimiento escolar, en el marco de un estudio multicausal, en escolares de IV año medio, en donde los procesos de crecimiento y desarrollo intelectual están consolidados, además de considerar las características antropométricas e intelectuales de los padres, ya que el nivel de escolaridad de los padres, en especial el de la madre, es de las variables socioeconómicas socioculturales, la que tiene el mayor poder explicatorio en la varianza del coeficiente intelectual y del rendimiento escolar del niño (Ivanovic y cols., 1995b).

En este sentido, se registra poca información empírica, referente al impacto de factores genéticos, en la determinación de la circunferencia craneana e inteligencia del niño. Investigaciones efectuadas en USA y en Japón, han estimado que aproximadamente el 50 de la variación en el tamaño de la circunferencia craneana del niño es de origen familiar y, por lo menos en parte, presumiblemente determinada genéticamente (Weaver & Cristian, 1980; Lynn & Hattori, 1990). Se habla de presumiblemente determinada genéticamente, ya que es muy difícil determinar en los padres, la proporción de la variación genética y ambiental de su circunferencia craneana, ya que para determinar este aspecto, se necesitaría de estudios de seguimiento de larga duración, que comprenda varias generaciones. Al mismo tiempo, se ha descrito una directa y significativa asociación entre la inteligencia de los padres y la de los hijos, aunque los estudios realizados son escasos, estimándose que entre el 50% y 60% de la variación de la inteligencia del niño, es de origen familiar (Avancini, 1982; Lynn & Hattori, 1990).

No obstante, como se mencionó previamente, existen estudios que confirman que el coeficiente intelectual y rendimiento escolar del niño se asocia a una menor circunferencia craneana y a condiciones de malnutrición a edad temprana, en donde el peso de nacimiento del niño, junto a otras variables, estarían jugando un importante rol. (Stoch & Smythe, 1963, 1967, 1976; Winick & Rosso, 1969a, b; Sugent y cols., 1986; Upadhyay, 1989; Ivanovic y cols., 1989; Doesch y cols., 1990; Teplin y cols., 1991; Hack y cols., 1991).

Considerando la trascendencia que tienen estos hallazgos para la educación, tanto en Chile como en el extranjero y considerando que en Chile, la educación es la primera prioridad nacional, el desarrollo de la temática desarrollo cerebral, inteligencia y rendimiento escolar en alumnos chilenos que egresan del Sistema Educacional y en los cuales los procesos de crecimiento y desarrollo intelectual se encuentran ya consolidados, podría aportar mayor evidencia, a la reportada recientemente (Andreasen y cols., 1993; Reiss y cols., 1996)., sobre este fascinante aspecto de la biología humana y de la evolución.

Daniza Ivanovic Marincovich

Magíster en Nutrición y Alimentación, Universidad de Chile. Profesor Asociado del INTA,
Universidad de Chile. Especialista en Nutrición y Alimentación Escolar.

Mercedes Lolas Nazrala

Revista Enfoques Educativos Vol.1 N°1 1998

Departamento de Educación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Camino para un Eficaz Encuentro Interpersonal

"El lenguaje es la casa del ser. En su morada habita el hombre. Los poetas y pensadores son habitantes de esa casa y su vigilia consiste en poner en sazón la apertura del Ser, el hombre se comunica para dejar en la Verdad la luz misma del Ser". Este pensamiento de Heidegger (1987) se complementa con el de Santa Teresa (1944) que dice que: "El conocimiento, aquello que pone en la luz de la verdad al Ser, es camino pero es morada, la morada es el amor."

Abordaremos este concepto con una reflexión previa sobre el significado de '*comunicación*', remitiéndonos a su etimología. La palabra '*comunicación*' pertenece a una variada familia semántica y el término es polisémico, en él encontramos el adjetivo '*común*' y los sustantivos '*comunidad*' y '*comunió*n' que nos llevan a la idea de algo poseído en común, solidariamente compartido o participado. Esta idea de comunicación se puede sintetizar así: relación real establecida entre dos o más seres en virtud de la cual uno de ellos participa del otro o ambos participan entre sí de algo. Por ser la comunicación una necesidad consustancial del hombre, éste sólo llega a ser él mismo, a autorrealizarse en plenitud, si es un ser abierto a la alteridad, un ser en comunicación con otros. La vida humana y la esencia de lo humano se hallan en la interacción del hombre con los hombres.

Jaspers (1953), piensa que la Comunicación es el más hondo problema del filosofar y entiende la comunicación interhumana como inevitablemente referida al ser-sí-mismo, toda vez que éste se empobrecería reclusándose en su yoidad y renunciando a entrar en contacto y comunicación con otros seres. La tesis de su filosofía es que:

"el individuo no puede llegar a ser hombre por sí solo. El ser-sí-mismo únicamente puede realizarse en comunión con otro ser-sí-mismo. Solitario me hundo en la taciturnidad... El hombre es él mismo en tanto es para los demás. El ser-sí-mismo y el ser-en-comunicación son inseparables". (pág. 262)

Para ratificar esta comprensión del hombre en su dimensión de ser en relación con los demás, revisemos la concepción de hombre de Buber (1979): "*¿Qué es pues el hombre?*" se pregunta. Quizás podamos aproximarnos a la respuesta si acertamos a considerarlo como el ser en cuya dialógica, en cuyo "*estar dos-en-recíproca presencia se realiza y se reconoce cada vez el encuentro del uno con el otro*". (pág. 151)

Esta relación con el Tú y la vivencia del Tú, son una realidad fundamental de la existencia humana: yo -

tú cuando las personas en su integridad se relacionan sobre una base de respeto mutuo.

Situada la comunicación en este plano, su realidad es la estructura dialogal e interpersonal de tal modo que ser hombre es ser con el otro y con los demás. El individuo es un hecho de la existencia en la medida en que entra en relación con otro y lo fundamental de la existencia es el contacto entre hombre y hombre. Esta relación no tiene como espacio el mundo, sino el espacio interpersonal.

Este enfoque nos revela que la comunicación es una imperiosa necesidad constitutiva de la naturaleza humana para que pueda alcanzar su realización plena.

Preguntémonos: ¿Cuáles son los caminos que nos aproximan al genuino ser del hombre y qué puede ayudarlo a realizarse en plenitud?

Tal vez uno de estos caminos sería saber escuchar. Escuchar es un arte y la mayoría de los problemas de relaciones humanas podrían resolverse si tuviéramos la disposición dialógica de escuchar al otro. Sin embargo, es necesario que reflexionemos sobre esto.

Recordemos que Dios dispuso que escucháramos el doble de lo que habláramos, ya que tenemos sólo una boca y dos oídos.

"Si te gusta escuchar, aprenderás y serás sabio" se nos dice en el Eclesiastés 6:33. Albert Camus nos dice: *"Las grandes ideas llegan al mundo tan suavemente como las palomas. Quizás, entonces, si escuchamos con atención, oiremos en medio de la conmoción producida por imperios y naciones, un tenue aleteo, al tímido despertar de la vida y la esperanza."* (1959)

Se puede llegar a escuchar a otros en un nivel íntimo y profundo cuando se escucha el significado personal del otro que va más allá de las palabras, pensamientos y sentimientos, alcanzando no sólo el nivel consciente, sino el inconsciente que subyace latente para aflorar a la superficie. Sócrates decía: *"Habla para que te vea"*, significando con ello que es en la conducta expresiva donde el hombre se revela con una verdad inconsciente e inevitable, y no sólo a través de la palabra, sino también de los gestos (gestos del latín *gerere*= comportarse, mostrarse) y de la expresividad total del cuerpo.

Esta capacidad de escuchar permite sentir y percibir el mundo interior de la persona con quien se dialoga tan profundamente que se puede comprender el verdadero significado de lo que se dice, y también de lo que no se alcanza a decir.

El escuchar en tal nivel de profundidad requiere tan sólo del querer escuchar, y esto significa tener la disposición y actitud que lo haga posible: escuchar con respeto, con interés genuino, con deseo de conocer, de comprender y de aceptar al otro, sin condiciones, sin diagnosticar ni prejuizar.

Cuando esto sucede y se hace saber al interlocutor que se han comprendido sus propios significados personales e íntimos tal como él los percibe y experimenta, ocurren cosas maravillosas en el mundo

interior del otro. Entonces, se ofrece sin miedo con una gran apertura que lo hace sentirse libre, y ser él mismo. Es la persona real, auténtica, sincera, sin máscaras, la que tenemos al frente; es una '*persona*': autónoma, espontánea, vital, real, es ella misma. Puede explorar conscientemente sus vivencias más profundas y quizás olvidadas, ya que son auténticas.

Por este camino se avanza hacia un encuentro verdadero y profundo con el otro, pues al expresarse con transparencia real y congruente, descubre su propia autenticidad, y el que escucha responde del mismo modo y lleva a un verdadero encuentro interpersonal.

El genuino ser del hombre sociable por naturaleza tiene capacidad de establecer la comunicación interpersonal en diversos niveles de profundidad que suelen reducirse a dos básicos: '*Comunicación Objetiva*' y '*Comunicación Subjetiva*', aunque habría que considerar otro tipo de comunicación: '*La intrapersonal*', que es la del hombre consigo mismo, o autocomunicación, donde la alteridad viene posibilitada por la capacidad de desdoblamiento del propio yo.

En la Comunicación Objetiva o Subjetiva, la referencia al otro es como objeto o sujeto. Como términos, estos son discutibles, pero equivalen a la comunicación interpersonal o personal, aunque existen otras denominaciones: comunicación desencarnada y encarnada, objetiva y existencial o relación cosmándrica y sinándrica.

En todo caso, lo que interesa no es el nombre, sino el contenido de las formas básicas, cuya diferencia esencial está en el carácter objetivante y subjetivante del otro. En la comunicación objetiva, se establece con el otro una relación abstracta, conceptualizable. Se sitúa ante él como ante un '*dato obstáculo*' (objectum) a quien puede manipular después de '*cosificarlo*' porque todo tratamiento objetivo supone alguna cosificación. Esto lo advierte muy bien G. Marcel (1953) al afirmar:

"Cuando menos se piensan los hombres como seres, mayor es la tentación de tratarlos como máquinas susceptibles de proporcionar cierto rendimiento". (pág. 325).

Este tipo de comunicación superficial, impersonal e imperfecta es el tipo de relación más frecuente, sin embargo resulta necesaria como punto de partida, hacia la otra, "*Libre de comunicación de existencia*" (Jaspers) que es la verdadera comunicación humana donde el hombre -referente y referido- se sitúa como '*persona*', en actitud de disponibilidad intersubjetiva, no como '*dato obstáculo*', sino como dato-donación, donde se da una entrega el -sí-mismo al otro, entrega que no puede realizarse por medio de la objetivación cognoscitiva, sino por vía de '*presencia recíproca o copresencia*', en otros términos, por la vía de la simpatía y del amor.

La comunicación objetiva es superficial e insuficiente, pues sólo accede a las capas objetivas del YO.

Su valor radica en que es propedéutica hacia la comunicación existencial, por que procura las situaciones comunicativas que permiten un verdadero diálogo interpersonal que puede acceder a los niveles más profundos del ser. Este diálogo pone en comunión existencias singulares en un clima de

igualdad y apertura hacia el otro, sin disfraces ni circunloquios, en una atmósfera de recíproca libertad, respeto, comprensión y sinceridad plena.

Esta capacidad comunicativa del hombre tiene como soporte para la intercomunicación de subjetividades, como ya lo vimos, su estructura espiritual, raíz esencial de la comunicabilidad humana, la que permite la donación, sin menoscabo del donante, la participación sin privación, y la entrega sin empobrecimiento y, muy al contrario, posibilita, a través del encuentro de intersubjetividades, mirar, conocer y comprender la otro, y enriquecerse recíprocamente en un encuentro verdadero.

Cabría ahora preguntarse: ¿Qué factores y medios la posibilitarían?

Entre los factores que hacen posible la Comunicación Interpersonal, cabe señalar algunos de todos conocidos: habilidades verbales, actitudes, conocimientos y sistemas socioculturales.

Destacamos entre otros la generosidad del yo, que consiste en tomar conciencia de lo que se puede dar y en discernir el valor de lo importante en relación a lo superfluo, el valor de lo necesario que no atesora para sí aquello que no sea indispensable para el crecimiento personal y social.

La humildad, que consiste en tener conciencia de nuestras carencias, ignorancias y limitaciones, por lo tanto el sentimiento de que tenemos necesidad de los aportes que ofrece la generosidad de aquel con quien no nos comunicamos.

Tanto la prudencia como el saber cuándo y dónde se expresa el pensamiento, requiere tino, como asimismo la elección del ambiente y la sensibilidad hacia el otro, porque la 'persona' es un fin en sí misma y no puede ser utilizada por nadie ni sustituida por ningún otro, ya que es única como tal autónoma en sus decisiones y autoconsciente de su libertad y responsabilidad de acción.

El modo o estilo es siempre personal y nos remite al concepto que sobre personalidad elaboró Guardini (1957):

"Personalidad es la forma vital fundamental del ser humano individual a diferencia de todo lo demás. Esta forma une los distintos elementos de su existencia simultánea en una totalidad intuible; y lo mismo los distintos actos y procesos del curso de la vida, en una unidad de desarrollo y destino". (pág. 177)

Sintetizando, diremos que los medios esenciales podrían reducirse a tres: el silencio, la palabra y el diálogo.

¿Por qué el silencio? Porque el que comunica o participa algo previamente elabora sus ideas en el recogimiento interior -en su comunicación intrapersonal- en relación a los contenidos por expresar como en relación a los contenidos que recibe del otro cuando lo está escuchando. Pero si el silencio se necesita al inicio o término de la comunicación, la palabra, por su parte, simboliza potencia y encarna todos los medios expresivos a través de su múltiples funciones: apelativa, expresiva y representativa, (Buhler).

Catártica, ordenadora y autoafirmativa (Entralgo). Logos, razón y espíritu (Heidegger). Es necesaria una palabra que, para ser intercomunicación, se hace diálogo en respuesta a la naturaleza dialógica del hombre: diálogo personal, diálogo funcional, diálogo con Dios, diálogo de existencias o diálogos de saberes.

Bibliografía

Buber, Martin. ¿Qué es el Hombre?. FCE. México. 1979.

Camus, Albert. Obras Completas. Ensayos Tomo II. Editorial Aguilar. México. 1959.

Guardini, Romano. Mundo y Persona. Guadarrama. Madrid. 1957.

Jaspers, Karl. Balance y Perspectivas. revista de Occidente. Madrid. 1953.

Marcel, Gabriel. El Misterio del Ser. Sudamérica. Buenos Aires. 1953.

Mercedes Lolas Nazrala

Master in Education, Kent State University, Kent, Ohio, USA. Profesor Titular en la Universidad de Chile. Especialista en Orientación Educacional.

Edison Otero Bello

Revista Enfoques Educativos Vol.1 N°1 1998

Departamento de Educación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

La Marcha Vertiginosa del Conocimiento

Discurso en Acto de Graduación de alumnos de postgrado de la Facultad de Ciencias Sociales

Quisiera, ante todo, pedir excusas a todos los presentes por el título con el que esta intervención ha sido anunciada. Se trata de un título grandilocuente y pretencioso, publicitario antes que conceptual, y más que enterarlos del contenido, cumple el papel tal vez sospechoso de una figura pirotécnica destinada a atraer vuestra atención. La excusa que pido tiene que ver, por supuesto, con el hecho de haber intervenido activamente yo mismo en la formulación del mencionado título.

La expresión '*marcha vertiginosa*' tiene que ver, naturalmente, con velocidad, una categoría de corte cuantitativo. Una cierta tradición esencialista nos ha mal acostumbrado a creer que nada muy serio puede esperarse de meras consideraciones cuantitativas. Y en particular, siempre en el espíritu de esta tradición esencialista, sería sumamente temerario sostener que el aumento de velocidad en un proceso cualquiera pueda generar consecuencias cualitativas. La idea de que el aumento de velocidad en el desarrollo de una función provoque consecuencias culturales de gran relevancia es una concepción de data más reciente y ha encontrado una formulación sistemática con el pensador canadiense Marshall McLuhan (McLuhan 1964).

¿Qué consecuencias puede significar un aumento de la velocidad en la forma como se produce, se distribuye y se almacena conocimiento? Se ha afirmado que en los últimos 30 ó 40 años se concentra una cantidad de hombres de ciencia equivalente al 99 del total de los hombres de ciencia habidos en toda la historia humana. Cabría inferir, en apariencia, que semejante proporción debiera expresarse en un aumento sustantivo de la producción de conocimiento. El aumento de la velocidad de esta producción queda a la vista con la desolada constatación de un experto en una sub área de la física actual que admitía no poder leer todas las revistas de su especialidad que se estaban produciendo trimestral, semestral y anualmente. Sospechaba, pues, y uno diría razonablemente, que semejante carencia podía tener serias consecuencias para su credibilidad y competencia intelectual. He aquí, entonces, una eventual consecuencia cualitativa del simple aumento en la cantidad de publicaciones.

En las primeras décadas del siglo, el psicólogo Otto Rank renunció a continuar publicando con el argumento de que ya había demasiada producción como para que en una sola persona pudiese converger todo ese saber masivo. Si esto era realidad hace 50 años, debería serlo con mayor razón en nuestros días. Parece sensato concluir que no hay mente individual que pueda hacerse cargo del saber disponible.

Ahora bien, dediquemos algo de atención a la idea de '*saber disponible*'. Sin duda, se trata de saber disponible. Cualquiera que esté experimentando en los tiempos recientes, por ejemplo, la navegación en Internet sabe que se trata de saber disponible. Sólo que habría que agregar otro juicio importantísimo: no hay modo de aprovecharlo, porque no hay tiempo posible de recorrerlo todo, de abrir cada página web no ya de todos los temas sino, solamente, de aquel tema que nos interese en particular en un momento determinado. Así, pues, estamos fatalmente condenados a una dosis irreductible de ignorancia, lo cual volvería inútil todo saber imposible de ser utilizado. Esta es otra consecuencia cualitativa del aumento de conocimiento y de la velocidad de su transmisión.

Consideraciones de este tenor deberían empujarnos a una conciencia escéptica, llena de severas dudas sobre la esperanza de enriquecer nuestra comprensión del mundo y de los seres que lo habitan. Para nuestro consuelo hay otras consideraciones que apuntan en la dirección exactamente contraria a las anteriores. En lo que hemos dicho hay un supuesto que, de no ser explicitado, puede llamar a confusión. Cuando afirmamos que hay un aumento formidable en la producción de saber, estamos implicando que se trata de resultados epistemológicamente equivalentes, esto es, de saber de calidad intrínseca semejante. Es perfectamente posible que se trate de resultados de valor muy desigual. Tal conclusión ha sido formulada abiertamente por el matemático René Thom.

Permítaseme citarlo:

"Las estadísticas ponen bien de manifiesto que ha habido más científicos desde 1950 en adelante que en toda la historia precedente de la humanidad. ¿Podemos por ello afirmar que el progreso que ha aportado esta leva masiva de científicos es comparable a los esfuerzos que la humanidad ha consagrado a la empresa científica en el pasado? En absoluto. Se ha producido un estancamiento en el crecimiento después de los años cincuenta... Si es cierto que la inflación experimental de la ciencia moderna ha llevado a un desarrollo considerable de la producción científica, hay que admitir sin embargo que gran parte de esta producción carece hoy de interés. Basta echar una ojeada a periódicos científicos como Nature o Science para darse cuenta de la escasez de consecuencias que se derivan de los resultados principales que se nos comunican. La ciencia moderna, en el punto en que se encuentra, es un auténtico torrente de insignificancia."

Finalmente, René Thom concluye con un juicio lapidario: "*La investigación científica ha entrado en un período de rendimiento decreciente.*" (Thom 1993)

Thom está sosteniendo que esta insignificancia es correlativa de una carencia de concepciones teóricas generales. Evidentemente este es el remate de un hasta aquí imparable proceso de especialización y subespecialización temática en el seno de las disciplinas. Estas agudizaciones de la mirada parecen estar conduciendo a callejones sin salida, caminatas incapaces ya de rehacer el sendero que las trajo hasta este punto. En lo fundamental, estas subespecializaciones constituyen monólogos conceptuales reafirmados con frecuencia por la necesidad de una identidad académica o profesional diferenciada. Se ha hipotetizado recientemente que, en último análisis, lo que estos minidiscursos subtemáticos están obrando es lisa y llanamente la pulverización de las disciplinas mismas, la liquidación de las viejas

fronteras epistemológicas y la lenta aparición de un escenario intelectual impensado. En esta nueva probable escenografía, decirse sociólogo de la religión, politólogo, psicólogo organizacional, hermeneuta, fenomenólogo, constructivista o interaccionista, constituirá una clase de barbarie.

No debiéramos olvidar el procedimiento que está a la base de la constitución de cualquier disciplina o área del saber. El objeto de una ciencia se determina por abstracción y descontextualización, operando con un principio básico de economía intelectual. No hay modo de tener una ciencia única, una sola ciencia, o esa ciencia unitaria con la que soñaban los positivistas lógicos y antes, a su modo, los hegelianos, cuyo objeto es toda la realidad, sin excepciones. La imposibilidad de abarcarlo todo inicialmente empuja a la alternativa de abarcar algo particular. Pero esta es una estrategia intelectual, no una definición metafísica. La decisión de optar por un objeto particular de estudio, abstrayéndolo de sus interacciones con la totalidad de lo existente, se toma en la convicción de que, en algún punto futuro, ocurrirá una convergencia global en la que vendrán a integrarse todos los saberes particulares. De lo contrario, lo que tenemos a la mano siempre es una irremediable fragmentación, un desafinado coro de monólogos, con el agravante tan familiar a nosotros de la tendencia imperial de cada disciplina, que se expresa en la subestimación de las restantes y en una sobrestimación de sí misma. Está claro, a estas alturas, que la prolongación indeterminada del saber producido por disciplinas fragmentarias no conducirá jamás a integración intelectual de algún tipo, a menos de cuestionar severamente la noción misma de disciplinas particulares. Una disciplina, repitámoslo, es una estrategia intelectual, no una finalidad en sí misma. Todos los sacrificios consumados en el altar disciplinario constituyen atentados contra la aspiración a un conocimiento de mayor amplitud.

La saturación cuantitativa de saber irrelevante tiene, por otra parte, una implicación cualitativa mucho más significativa aún y que podríamos denominar en primera instancia como la *desacralización* de la ciencia. La implacable y no poco exitosa crítica del mito y la religión acometida por el gesto científico moderno, produjo un traspaso fundamental de responsabilidades para las que la propia ciencia no tenía ni entrenamiento ni vocación, por más que sus cultores más entusiastas los ilustrados y los iluministas aseguraran de su mano la obtención final de la verdad y la resolución eficiente de los males de una sociedad humana defectuosa. La ciencia parece haber sido más eficaz en destruir las viejas confianzas que en construir otras igualmente creíbles, simplemente porque su solazamiento en el carácter provisional de todas las afirmaciones jamás podrá constituir la fórmula para la estructuración de una convivencia cualquiera. Como se sabe, no es posible la existencia de una sociedad congruentemente escéptica.

¿Debemos, pues, volver a golpear a las puertas del mito y de la fe? Pero, más que eso, ¿es realmente lícito que debamos elegir? ¿se trata, realmente, de disyuntivas? ¿Estamos condenados a una fe inevitablemente supersticiosa y a una razón fatalmente fragmentada? Tal vez, uno de los precipitados éticos e intelectuales de la atomización contemporánea del conocimiento radica en la convicción de que debiéramos rescatar nuestra sed de comprensión desde las prisiones de las disciplinas, las fronteras rígidas, las dicotomías dogmáticas, los falsos dilemas. Las antítesis de lo subjetivo y lo objetivo, de lo cuantitativo versus lo cualitativo, de explicación versus comprensión, de lo teórico versus lo empírico, de lo individual versus lo grupal, de lo psicológico versus lo social, y, por supuesto, la gran dicotomía entre ciencia y no ciencia, todo ello ha pasado a constituirse en un conjunto de trampas, de equívocos

para el pensamiento. He aquí a la ciencia exhibiendo sin pudor sus propias supersticiones.

Pudiéramos aspirar, pues, a un delicado aunque precario equilibrio entre el anhelo de sentido y la sed de conocimiento, una conciliación siempre repensable, hecha de matices y de compromisos vueltos a formular una y otra vez. Para hacer epistemología-ficción, pudiéramos aspirar a un matrimonio razonable, con divorcios negociados, entre una fe más vulnerable a la lucidez y un conocimiento no exento de ternura.

Todo lo cual no exime a nadie de saber, de aumentar su saber, eventualmente, aplicarlo en beneficio de sus semejantes.

Bibliografía

McLuhan, Marshall. Comprender los Medios de Comunicación. (1964). Editorial Paidós. Barcelona. 1996.

Thom, René. La Ciencia y el Sentido. Incluido en Preta, Lorena (Edit). Imágenes y Metáforas de la Ciencia. Alianza Editorial. Madrid. 1993.

Edion Otero Bello

Licenciado en Filosofía, Universidad de Chile. Profesor Asociado en el Programa de Magister en Educación, Universidad de Chile. Especialista en Epistemología de las Ciencias Sociales y Teoría de la Comunicación. Vicedecano Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Luis Menke Theis

Revista Enfoques Educativos Vol.1 N°1 1998

Departamento de Educación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

La Evaluación de Instituciones Educativas: El Análisis de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada

Antonio Trinidad Requena. Universidad de Granada. España. 1995. 295 páginas.

El interés por la *calidad de la educación* y el *funcionamiento de los organismos educacionales* no es nuevo, es más bien un interés asociado al establecimiento, en el siglo pasado el XIX naturalmente, de Sistemas Formales de Educación. Sin embargo la preocupación por la calidad ha revestido, en la actualidad, una nueva modalidad como si fuera un producto de mercado señala el autor, demandando verificaciones empíricas. Este concepto que, en los últimos años ha impregnado a toda la sociedad, aparece vinculado a la planificación y ejecución de *planes de desarrollo y perfeccionamiento de la educación* generando un creciente interés por los procedimientos de evaluación.

El interés por estas materias ha trascendido los medios especializados llegando a ser, en algunos aspectos, de interés público. La evaluación educacional, que tradicionalmente se había centrado en la verificación del logro de los objetivos educacionales, ha pasado con el tiempo a englobar otros aspectos afectivos, conductuales, sociales y a proyectarse en estudios de gran envergadura de carácter nacional e internacional. Desde hace poco tiempo, a lo menos en el medio nacional, se advierte la necesidad de evaluar globalmente también los centros educacionales. El interés se ha iniciado con procesos de autoevaluación generalmente sin una adecuada sustentación teórica y metodológica o, como señala el autor, de carácter amateur. El propósito de estos trabajos es por lo general de carácter formativo ya que están destinados a detectar aquellos factores que intervienen en el proceso y que pueden ser mejorados. Sin embargo la pobreza metodológica tiende a desdibujar o a desconocer los factores de real incidencia. La existencia de un organismo externo de carácter permanente y con una amplia base de sustentación teórica y metodológica sólo se ha producido en la educación superior.

El *Consejo Superior de Educación* ha sido encargado de acreditar las nuevas universidades privadas creadas al amparo de las leyes que rigen el sector a partir de 1981. La acreditación se produce en diferentes instancias, permitiendo el inicio de las actividades, verificando el desarrollo en el tiempo y autorizando su independencia una vez cumplidas las exigencias requeridas. Las Universidades agrupadas en el Consejo de Rectores han destacado a su vez el interés por los sistemas de autoevaluación.

El problema principal de la evaluación de las instituciones educativas de nivel básico y medio y de nivel superior no verificadas por el Consejo Superior de Educación reside, por lo tanto, en la fundamentación teórica de los propósitos y en una metodología que pueda ser desarrollada por organismos no especializados de cada institución. La bibliografía disponible es más bien limitada y hasta el mismo libro que se comenta no se encuentra a la venta en Chile.

El texto de Antonio Trinidad Requena consta de dos partes, en la primera se refiere a los aspectos teóricos y metodológicos, y en la segunda desarrolla un modelo de autoevaluación institucional en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada.

La primera parte consta de una introducción, cuatro capítulos y cien páginas, es una relación muy apretada y densa del estado del arte. Se recogen en él, tanto las ideas del autor como los puntos de vista de los principales especialistas. Lejos de ser una presentación abigarrada es clara, ordenada y didáctica síntesis. En el primero de los cuatro capítulos se abordan los conceptos y tendencias históricas y actuales aplicándolas en lo particular a las instituciones universitarias señalando: La tesis que defiende este libro es que la Evaluación de las Instituciones Universitarias debe ser un proceso descriptivo, sistemático y riguroso, con un enfoque global u holístico puramente, integrado en la actividad educativa de la institución, reflexivo, comprensivo que facilite y sirva para ayudar a la mayoría de la institución educativa. (pág. 7)

Al referirse a las variables las categoriza en un modelo que las ordena en aquéllas que se refieren:

1. al profesor,
2. a los estudiantes,
3. a los recursos,
4. a los resultados y
5. a criterios específicos diversos.

Cada uno de estos bloques agrupa numerosos indicadores. Me parece interesante la inclusión de las principales críticas que recoge a los indicadores de rendimiento. Ellas son críticas contundentes y de fondo y han de tenerse en cuenta a la hora de usarlos. Como el libro no está disponible, me permitiré transcribirlas, sobre todo porque suelen ser usadas en nuestras evaluaciones:

* Los indicadores de rendimiento intentan ser medidas cuantitativas, aunque el resultado del proceso de la educación superior es cualitativo.

* Se intenta comparar algo que no es comparable: los procesos de producción en la educación superior no aspiran a producir masivamente productos idénticos.

* Simplifican la complejidad y diversidad de la educación superior y de la ciencia.

* Son variables aproximativas, sustitutivas de una realidad compleja, pero no representan los hechos reales mismos. Existe el peligro de que esas variables se conviertan en un objetivo por sí mismas. (pág 36)

El capítulo segundo está referido a la naturaleza de la evaluación institucional señalando situaciones relacionadas con el carácter conflictivo de la evaluación en especial en el medio universitario. En él se analizan diversas modalidades y finalidades de la evaluación y las reacciones del personal académico y de los estudiantes y sus consecuencias en la calidad de la información recogida. El autor hace al respecto recomendaciones sobre las consideraciones operativas y éticas que debieran estar presentes en el momento de decidir las.

* Deben responder a las necesidades de las diferentes audiencias, es decir deben informar no sólo de virtudes y defectos, sino de soluciones.

* Deben iluminar el proceso organizativo de enseñanza aprendizaje utilizando procedimientos que pueden ser aplicados fácilmente, apuntando a la necesidad de asegurar que la evaluación será realista, práctica, prudente, diplomática, moderada y sobre todo que forme parte de las actividades normales de la institución educativa.

* Deben facilitar decisiones públicas y profesionales relevantes desde la ética profesional del evaluador. Con este epígrafe el comité se centró en la ética de la evaluación basada en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados. (pág. 51)

Otros aspectos se refieren a las recomendaciones que hace la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (diciembre de 1972) para la evaluación de las instituciones educativas. De ellas me interesa destacar algunas;

a) El carácter procesal y continuo que deben tener.

b) El carácter democrático, es decir, permitir la intervención de los sectores de la comunidad educativa implicados directamente.

c) Debe respetar la intimidad de los participantes en el proceso evaluador, en cuanto a la utilización de cualquier información que les afecta.

El capítulo tercero desarrolla un cuadro panorámico analítico de los modelos de evaluación institucional especial interés, por la posibilidad que da al lector de compararlos. No obstante su imparcialidad, reitera una crítica señalada en la introducción del libro respecto de la estrechez positivista que ha afectado al concepto de Evaluación.

La presentación de los diferentes especialistas resulta ilustrativa, clara y didáctica pero no siempre las

observaciones resultan prácticas en el momento de las decisiones. Si como visión panorámica permiten una descripción sintética y puntual, para un conocimiento más detallado debe requerir de una lectura directa de los textos fundamentales de esos autores. El mérito reside en que es posible limitar la búsqueda al restringir la selección según los intereses del lector.

Finaliza esta primera parte con la presentación de diferentes opciones metodológicas en la evaluación de Instituciones Educativas. Estas opciones condicionan naturalmente todas las etapas, desde la planificación a la ejecución. El análisis resulta ilustrativo cuando se debe escoger una estrategia de acción. Como primera medida se identifica la finalidad de la evaluación y naturalmente el grupo del que parte la iniciativa. Destaca las ya conocidas finalidades:

- * La de rendir cuentas.
- * La de comparar instituciones.
- * La de investigar sobre la materia.
- * La de realizar una evaluación formativa.
- * La de evaluar un proceso.

La finalidad más frecuentemente citada, es la rendición de cuenta (Accountability) que se refiere a los criterios de *eficacia-social*, dado que la educación *utiliza fondos públicos y es necesario saber como se gastan*. En esta misma categoría John Elliott (1988) distingue, además, la profesional y la económica.

En el capítulo IV se recogen descripciones muy útiles para comprender las perspectivas *cualitativas y cuantitativas* de la Evaluación. La *autoevaluación* ocupa parte importante de este capítulo, destacando sus ventajas: *'El conocimiento y comprensión de la institución y de los problemas que tiene -en el caso de la autoevaluación- será máxima. También es cierto, sin embargo, que la evaluación - justificación, es un peligro que coencierra la falta de distancia emocional y el compromiso de los propios implicados en convertirlo en autojustificación'* (pág. 79). La evaluación externa a su vez, puede adolecer de otro defecto grave, el no lograr conocer realmente la institución que evaluará porque la comunidad educativa tiende a sentirla como un mecanismo de control con el que no está dispuesto a colaborar.

La segunda parte del libro, la Evaluación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada es ilustrativo en cuanto a la aplicación práctica, de lo tratado en la primera parte y resulta de gran interés para quienes estén interesados en desarrollar un trabajo similar en su propia institución. Estimo muy ilustrativo reproducir los objetivos de esta evaluación:

El trabajo pretende alcanzar los siguientes objetivos

- * Negociar con todos los agentes de la Facultad, las dimensiones, subdimensiones e indicadores que van a ser evaluados.
- * Diseñar y elaborar los instrumentos necesarios para la evaluación.

- * Ensayar y validar, con carácter previo, los métodos, las técnicas y los instrumentos de evaluación a utilizar.
- * Conocer la realidad educativa de la Facultad, con la participación de todos los implicados en ella, para saber qué estamos haciendo.
- * Formular un juicio -por parte de todos los agentes implicados-sobre la calidad de servicio educativo prestado por la Facultad, para mejorar la toma de decisiones, desarrollar la profesionalidad del docente, pero anteponiendo el análisis y la reflexión crítica a la innovación coyuntural y apresurada.
- * Diseñar un modelo de evaluación para la Facultad compartido por toda la Comunidad Educativa. (pág. 101)

Luis Menke Thies

Estudios de Especialización, Instituto Alemán para la Investigación Pedagógica Internacional (DIPF) Frankfurt, Alemania. Profesor Adjunto del Programa de Magíster en Educación Mención en Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile. Subdirector del Programa Académico de Bachillerato, Universidad de Chile.

Luis A. Riveros Cornejo

Revista Enfoques Educativos Vol.1 N°1 1998

Departamento de Educación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Retorno Económico y Mejoramiento de la Calidad de la Educación Media en Chile

Este es un resumen de un estudio preparado por el mismo autor para el Banco Mundial, una versión del cual se publicará por medio del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación.

La inversión en educación formal es generalmente considerada rentable del punto de vista económico. Indudablemente, este criterio es uno más de los muchos que sirven para evaluar al proceso educativo y resulta importante destacar que las rentabilidades asociadas a cursar un año más de educación formal son normalmente superiores a las rentabilidades que es posible obtener en proyectos alternativos durante el mismo período de tiempo. Los retornos económicos de la educación están asociados al aumento en la productividad del trabajo provocado por la mayor disponibilidad de conocimientos y habilidades. En un mercado laboral competitivo, el mayor nivel en conocimientos y habilidades se transforma en una señal de mayor productividad, lo cual se reflejará en mayores salarios. Por otro lado, los retornos económicos de una mayor educación no sólo se expresan en aumentos de productividad y de salarios, sino también están asociados a beneficios sociales directos que provienen de las múltiples externalidades ligadas a la educación.

El trabajo que se comenta utiliza el anterior marco conceptual para analizar la efectividad del proyecto de mejoramiento de la Educación Media en Chile. En los países desarrollados, la inversión en educación se ha transformado en el más atractivo proyecto desde el punto de vista social, mientras que las altas tasas relativas de retorno constituyen la poderosa razón con la cual justifican el gasto fiscal en educación, ítem que en la mayoría de los casos llega a ser un porcentaje elevado del gasto social total. Es así como el financiamiento público del sistema educacional se justifica en base de la necesidad de aprovechar las notables externalidades asociadas al proceso educativo. Entre éstas se mencionan el impacto de la educación en las posibilidades personales de obtener mejores resultados en el mercado laboral, su notable acción en la movilidad social y su positiva influencia en el ingreso de largo plazo. Este último argumento es aún más relevante cuando se entra a analizar las políticas de focalización del gasto en educación en aquellos sectores de menores ingresos.

Sin embargo, en el caso particular de la educación, las fuerzas de mercado puras no necesariamente conllevan un resultado óptimo desde el punto de vista asignativo. Esta limitación del mercado restringe la consideración económica aislada como guía para la planificación de los gastos en esta materia. La variable tiempo es crucial en la determinación de la rentabilidad social o privada de un proyecto

educativo, toda vez que los beneficios que dichos proyectos reportan, se obtienen durante un período de tiempo futuro que no es perfectamente conocido. Esta limitación es aún más clara en el caso de los altos niveles educativos, donde la enseñanza de habilidades específicas es el componente principal y por lo tanto, está sujeta a los más frecuentes cambios de demanda de profesionales en el mercado.

La incerteza creada por una situación de mercado impredecible en el largo plazo, junto a la presencia de notables externalidades, provee importante justificación económica para focalizar el gasto educacional en la educación primaria y secundaria. En efecto, el rol del Estado como financiador de los gastos educacionales, es altamente justificable en el caso de los niveles de educación básico y medio, dado su alto impacto en aspectos de equidad y sus positivos resultados en el mercado laboral. Sin embargo, surge una importante interrogante relacionada en la forma en la cual este gasto debería ser realizado en un país como Chile, caracterizado por una relativamente alta cobertura en educación primaria y secundaria, con el fin de obtener el máximo retorno social. De allí nace la necesidad de centrarse en el aumento de la calidad de la educación.

En el caso chileno, la educación primaria y secundaria aumenta substancialmente, con posterioridad a la segunda guerra mundial. En el presente, la cobertura llega alrededor del 98% de la población en edad escolar en el caso de la Educación Básica y 74% en el caso de la Educación Media. En 1970, la cobertura de la Educación Media alcanzaba al 39%. Estas cifras fueron el resultado de una significativa expansión del sistema público en los años 1950 y 1960, la cual ocurrió al unísono con un creciente énfasis en el mayor financiamiento a la educación superior. El progresivo deterioro fiscal de la economía chilena en los años 1960 y principios de los 1970, y el desfavorable papel jugado por múltiples distorsiones, como aquellos esquemas relacionados a la industrialización forzada basados en la protección comercial, hizo insostenible el financiamiento total de las políticas tradicionales en educación. Una nueva era caracterizada por la descentralización de la administración del sistema y el cambio en los gastos educacionales hacia los niveles inferiores, comenzó a establecerse progresivamente.

Existen persistentes muestras del deterioro de la Educación Media chilena. Este deterioro ha sido, parcialmente, el resultado de tendencias de largo plazo, implícitas en la imposibilidad de financiar totalmente el sistema con fondos fiscales, pero también se ha derivado de la crisis que ha envuelto el estilo centralizado de administración prevaleciente en décadas anteriores. Sin embargo, este deterioro está también asociado al desarrollo de las reformas en los años 1980, las cuales redujeron la financiación estatal y enfrentaron los serios problemas de administración a través de la implementación de un proceso de descentralización, hacia los gobiernos locales. El mencionado deterioro se observa en el precario nivel del retorno económico de la Educación Media, que es sistemáticamente nulo (marginalmente) en el caso de la Educación Media científico-humanista, y muy pequeño en el caso técnico-profesional. Sin duda este problema se asocia, en parte importante, al deterioro en calidad formativa del sistema, especialmente en cuanto a su desvinculación con el mundo del trabajo y grandes deficiencias a los insumos educativos.

Se precisa, que la Educación Media esté direccionada a la formación de mayores habilidades generales las cuales son extremadamente importantes para una inserción exitosa en el mundo del trabajo. Como se

mencionó en el estudio que se comenta, esto debería producir individuos más preparados para ser entrenados con posterioridad al período escolar, permitiendo con ello una alta movilidad interindustrial e intersectorial en el mercado laboral. En resumen, la Educación Media debería focalizarse menos en preparar graduados que van a proseguir estudios superiores y más en preparar individuos que enfrentarán una alternativa que mezclará los estudios secundarios con trabajo y entrenamiento posterior. La Educación Media, en este contexto, debería ser un período corto de la educación formal, concentrándose en la provisión de mayores conocimientos científicos, matemáticos, habilidades lingüísticas y otras habilidades necesarias para el sector productivo, todo esto en la idea de un posterior entrenamiento formal. Es claro que estas acciones tendientes a elevar la calidad de la Educación Media, producirán un significativo impacto en la productividad de los individuos.

El desarrollo de la calidad requiere del sistema secundario chileno diversos esfuerzos. Primero, el sistema público debe ser asistido con el fin de analizar la forma en la cual se desarrolla el proceso educativo, con el fin de dar énfasis a los factores atinentes a la calidad de la educación. Segundo, el sistema como un todo, necesita de una significativa reforma que modifique programas y contenidos, que permita a quienes egresen de ella, un mayor rendimiento en el mercado laboral y una posterior educación formal ligada a la producción, o entrenamiento. El estudio que se comenta postula que un proyecto de mejoramiento de la calidad educacional del sistema medio, tendría una muy alta tasa de retorno económico.

En el caso del sistema público municipal, existen dos elementos fundamentales a ser desarrollados. Primero, la calidad de los profesores, una situación que plantea interrogantes acerca del financiamiento global de la educación, así como también hacia los adecuados incentivos económicos a ser adoptados. En cualquier caso, el entrenamiento profesional de los profesores ha caído en calidad a partir de 1960, lo cual ha producido entre el profesorado una menor cualificación y motivación a ser instruidos. En esta área, las inquietudes están relacionadas a la adecuada cantidad de profesores en el mercado, lo cual hace fundamental una apropiada coordinación entre los centros educacionales que imparten la carrera de educación con el fin de conseguir este objetivo. Segundo, un conjunto de medidas son necesarias con el fin de dotar de mejores bases al proceso educacional, particularmente en términos de textos, materiales y capital físico. Tercero, es necesario un cambio curricular, desde uno basado en temas a uno basado en el desarrollo de aptitudes, al igual que un más moderno sistema de enseñanza.

Todas las consideraciones anteriores plantean desafíos con respecto al alto costo de financiamiento de un programa que tome en cuenta todos los puntos anteriores. Sin embargo el esfuerzo que realice la autoridad a este respecto, resultará extremadamente importante para el desarrollo futuro del país, a la luz de todos los argumentos mencionados anteriormente. El estudio muestra que los recursos así empleados en mejorar la calidad de la Educación Media chilena tiene amplia justificación económica. El retorno de tal proyecto, en distintos escenarios de financiamiento y en relación a los beneficios del mismo sobre la productividad del trabajo.

Luis A. Riveros Cornejo

Ph. D. en Economía, Universidad de California, Berkeley, USA. Profesor Titular Universidad de Chile. Especialista en Econometría. Decano de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Chile.

[Programa de Informática](#) | Edición por Oscar Aguilera | [Volver a Índice](#) | [Volver a Facultad](#)

Michel Romieux Olarte

Revista Enfoques Educativos Vol.1 N°1 1998

Departamento de Educación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

La Educación para el Adulto Mayor y su Relación con la Sociedad

Al enfrentar el envejecimiento de la población como un problema social o asistencial, estamos cediendo ante los criterios burocráticos y renunciando a nuestros conocimientos sobre la sociedad y al concepto fundamental de la unidad cultural como estructura y sistema.

Para América Latina, como para el resto del mundo, el industrialismo y la globalización del comercio han mejorado los niveles de vida y consecuentemente la prolongación de esta. A pesar de los dramas que subsisten en los sectores marginales de nuestra sociedad (pobladores urbanos sin trabajo, campesinos sin tierra, cesantía juvenil, etc.), hay un enriquecimiento general y un conjunto de instituciones asistenciales que llenarían de admiración a nuestros padres. Es de esperar que la sociedad continúe su desarrollo y que los servicios y técnicas de salud prosigan su mejoría.

Pero las sociedades han tenido que pagar un alto precio por estos logros. Para aumentar la producción y la riqueza ha sido necesario aceptar los criterios de una extrema división del trabajo, banalizando los antiguos oficios, una burocratización de las relaciones y el abandono de la primacía de la residencia del individuo por la impuesta por la actividad laboral.

Las migraciones internas e internacionales en búsqueda de mejores condiciones de vida, acabaron poco a poco con la familia extensa y las comunidades aldeanas y urbanas. La antigua estructura social se fue esfumando lentamente, convirtiéndonos en agregados humanos sin relaciones primarias. Los vínculos de parentesco se perdieron y las formas de estratificación social pasaron de hereditarias a méritos adquiridos en dura competencia.

Nuestro mundo tradicional desapareció y sólo subsiste su romántico recuerdo o su simulación.

Al desaparecer de nuestro horizonte las antiguas referencias sociales que ordenaban las obligaciones y los derechos fundamentales en la afectividad, fueron los criterios burocráticos expresados en numerales estadísticos, la guía para ordenar este mundo cambiante de individuos ubicuos e inclasificables por los antiguos criterios.

Dejamos de ser personas lugareñas, vecinos de barrio, con amplias relaciones parenterales, fidelidades y

amistades y nos convertimos en anónimos trabajadores, que se identifican por su labor o su rendimiento económico. Son las condiciones del trabajo las que nos prestan una identidad, es en el entorno de nuestras actividades donde se pone en evidencia nuestra individualidad y nuestra relación con la sociedad.

Como sabemos que nuestra suerte depende exclusivamente de la relación laboral y económica con la sociedad, las relaciones asistenciales que deben protegernos cuando no trabajamos, tienen una importancia desmedida. Son el reemplazo de nuestras familias. Y aquellos que no están protegidos o son marginales al sistema, quedan en el olvido o pasan a ser un '*problema social*'. Ciertos individuos conflictivos son entregados a los antiguos remanentes de las instituciones periclitadas, sombras de las viejas estructuras como son la comunidad, la religión y el parentesco, que tratan de revivir sentimientos de fidelidad o de solidaridad casi olvidados.

En la medida que la lucha contra la pobreza tenga éxito, se creen nuevas relaciones de trabajo y se cambien los conceptos de uso del tiempo de acuerdo a las nuevas tecnologías, se espera que los sistemas de salud y de asistencia lleguen a cubrir la totalidad de la población. Pero aún así, nuestro problema no se resuelve.

La división de la población en grupos etarios, con objeto de medir y prever la amplitud de los conflictos consecuencia de la evolución demográfica, ha derivado en la creación de un criterio que trata los grupos de edad como una condición segmentaria. Por comodidad económica los grupos etarios se transformaron en clases sociales. La mitología comercial en parte importante de su propaganda, manipula la masa consumidora, presentando las generaciones como grupos antagónicos, confundiendo los elementos del cambio social y de la adopción tecnológica con los conflictos propios de la pubertad. Son los mayores, aquéllos que poseen el poder económico y tecnológico, los creadores de la modernidad y los deformadores de la realidad.

La figura de jóvenes rebeldes enfrentados a la anterior generación, es una imagen publicitaria, que induce a la juventud al consumo de los símbolos de su rebeldía, enriqueciendo a personas mayores... (vestimenta especial, implementos, uso del tiempo, etc.). Estos falsos enfrentamientos: jóvenes/adultos, adultos/viejos, mujeres/hombres, son sólo posibles por el debilitamiento de las relaciones primarias.

Ante la fragmentación de la familia y de las comunidades primarias que anteriormente eran parenterales, la continuidad del grupo humano mínimo quedó rota y pasamos a constituir agregados sociales. Surgen los individuos solitarios e incommunicados rodeados de una muchedumbre, con un comportamiento similar al ocupante de un inmenso ascensor. No importa si son protegidos por los más ideales sistemas de salud y asistencia. Están solos.

Los primatólogos nos caracterizan al describirnos y diferenciarnos de otros primates, como una especie de grupos mínimos posibles de entre cuarenta a sesenta individuos, de ambos sexos y variadas edades, con fuerte territorialidad, formando parejas de reproducción y cuyas hembras tienen una larga relación con sus crías, que son totalmente dependientes de los adultos y de las relaciones duraderas entre estos,

(S. L. Washburn y Y. Devore, 1961). El lenguaje, el compartir los alimentos, el juego y la transmisión de experiencias, da base a las formas culturales de adaptación al medio. La fuerza de nuestra especie se encuentra en el pequeño grupo, solidario, con firmes vínculos afectivos.

Estamos muy lejos de esos orígenes. Nuestra sociedad es formada por multitudes, con vínculos secundarios y terciarios. El único lugar que conserva un ambiente afectivo, es la familia conyugal y en ocasiones el pequeño círculo temporal de amistades laborales. El industrialismo y el crecimiento urbano redujeron los espacios habitacionales y liquidaron la familia extensa. Se creó la separación de los grupos de edad, consecuencia del sistema laboral, y se burocratizó esta antinatural segmentación.

La sociedad, definida como carencia de relaciones primarias, es algo inhumano, sin importar la edad del individuo. En soledad no es posible el desarrollo de la cría humana, en soledad no puede un adolescente o un joven aprender a ser social, en soledad no es útil la madurez, la sabiduría o la riqueza, en soledad la vejez es aterradora. El peligro de nuestra sociedad, es que día a día hacemos más autónomo al individuo y facilitamos todas las formas indirectas de relación. La tecnología nos ha permitido suprimir al otro. Nuestra sociedad es una red de relaciones terciarias, cuyo modelo es la burocracia y cuya función es el dinero.

El adulto mayor, eufemismo para disimular la realidad de la vejez que es considerada como un estigma, pasa a ser un conjunto segregado económicamente y socialmente, definido por la jubilación y la supuesta improductividad. Es tratado como un estamento costoso e inútil, de cuyos miembros se espera que hayan tenido la prudencia de ahorrar y no constituyan un gasto al sistema productivo o por lo menos que este sea el mínimo. Es visto como uno de los peligros mayores de la sociedad contemporánea por el aumento desmedido en la pirámide de edad, disimulando u olvidando que estos ahorros constituyen una fuente de capitalización muy interesante de administrar.

Debo ser muy viejo. Alcancé a conocer un mundo en donde los ancianos eran queridos y respetados, donde estos estaban orgullosos de un pasado que justificaba su decadencia. Veíamos en ellos un modelo de vida y el fin que nos esperaba, temíamos su muerte porque nos dejaban solos frente a nuestro destino. Conocíamos a nuestros vecinos, había niños, mujeres, hombres pobres y ricos, ignorantes y sabios, todos revueltos. Aún no nos habíamos entregado a la clasificación impuesta para el consumo masivo.

No tiene sentido, desde mi punto de vista personal, hablar de mujeres, de niños, de jóvenes o de ancianos. El problema reside en el conjunto social y en la tendencia a atomizarlo. La admirable tecnología moderna permite que el individuo pueda interactuar, sin necesidad de establecer vínculos. El monetarismo imperante, permite reducir los intercambios de personas, de bienes, de servicios a operaciones económicas, expresadas en dinero y sin las consecuencias afectivas que implicaban en las sociedades tradicionales. El precio que pagamos es la pobreza de nuestras relaciones.

Hemos perdido el simbolismo de los intercambios; el regalo ya no significa compromiso, el pan compartido ya no es amistad, el matrimonio alianza de linajes y la amistad, cuando existe, no es solidaridad sin fin. Somos fichas estadísticas, individualidades numeradas, sin vínculos, pero con

ingresos, egresos, créditos. No importan oficios ni habilidades interesando sólo nuestra rentabilidad.

Es de este cuadro descarnado del que debemos escapar. No culpemos a la tecnología ni al dinero, pero sí a nuestro miedo de vivir. Tememos al vecino, a los jóvenes, a los niños y por sobre todo, tememos la vejez y la muerte. Buscamos desesperadamente la seguridad. No queremos aceptar que en una sociedad multitudinaria suceden todo tipo de experiencias y que vivir ha sido siempre un riesgo, que nuestra técnica no nos protege de la enfermedad ni del curso de los años y que la muerte está implícita en la vida.

Nuestros esfuerzos deben estar dirigidos a reintegrar a las personas a su natural sociedad. Los ancianos deben volver al seno de la familia o a la compañía de los adultos, de los jóvenes y de los niños. Es en la diversidad de los contactos, en la relación entre generaciones que se forjan las individualidades, se prolongan las tradiciones, se construyen las identidades, reinterpretando y enriqueciendo la realidad presente.

El centro del conflicto del envejecimiento y la soledad de la *'tercera edad'* no es el número creciente de ancianos o lo insuficiente de los servicios asistenciales, que siempre serán escasos, sino la orientación de los individuos hacia la vida. Al negarse a aceptar la realidad de la sociedad humana, el niño se convierte en amenaza, el joven en peligro, el viejo en el espejo del futuro, y los difuntos en fantasmas olvidados del término de la vida.

El ciclo vital es concebido de manera lineal y utilitaria, que podemos resumir en tres grandes períodos: aprendizaje, reproducción y trabajo, jubilación y muerte. Esta fragmentación del continuo de la vida es artificial y niega la riqueza de la existencia, su utilidad es descriptiva y no tiene relación con la vida misma.

La gama de cambios en la sociedad moderna es inmensa; la técnica ha borrado las diferencias entre los sexos y las edades. Las comunicaciones acaban con los imperativos del lugar y las limitaciones del horario laboral. Las fronteras enemigas y las divergencias religiosas e ideológicas se van desdibujando. Los nuevos vecindarios o conjuntos comunitarios, son más heterogéneos. Va ganando la diversidad sobre la homogeneidad.

Es la aceptación de la variabilidad individual, en su lucha contra el temor al extraño, a lo diferente, a lo culturalmente foráneo, la gran alternativa que se nos ofrece como humanidad. Es el ancestral camino señalado por las grandes religiones, los humanistas, los filósofos y últimamente por los biólogos y los etólogos, que nos consideran como miembros de una sola especie infinitamente diversa.

Si debemos perder el temor al extraño, como condición para un mejor futuro, es absurdo que continuemos segmentando nuestra sociedad en base al temor: hombres, mujeres, niños, ancianos, obreros, gerentes, gamberros, y jóvenes, etc. como si fueran clases sociales o grupos autónomos simultáneamente a la masificación de las comunicaciones y a la disolución de los límites grupales. Ciertamente que hay violencia intrafamiliar, abuso sexual, explotación del trabajador, niños terribles,

jóvenes peligrosos, asesinos y ladrones. Pero es mucho más peligroso el miedo y el aislamiento.

Tengo la seguridad que los lectores conocen buenas personas, ancianos bondadosos e hijos generosos en mayor número que los criminales que surgen en las películas y en las noticias de la prensa. Revitalicemos los sistemas de parentesco, fortifiquemos la familia, no como institución moralizante y represiva, sino como refugio de los afectos defendidos por las fidelidades olvidadas, dejemos las críticas al lado y reemplacémoslas por las solidaridades. Ampliemos el círculo de nuestras amistades, recreemos las hermandades de sangre, cultivemos las asociaciones.

Los antiguos sabían que la fidelidad se expresaba en el apoyo incondicional; era una obligación de sangre. Los ancianos, el más viejo en el linaje, estaba destinado a ser el más entrañable de los antepasados, se rendía culto en vida por su proximidad al fin. A su muerte, la comida fúnebre era el culto a la vida. Se lloraba al muerto y se festejaba al niño. Hombres y mujeres eran sacerdotes de sus padres.

Los estudios antropológicos están llenos de ejemplos y de modelos de conductas sociales. En todos, la cultura ordena la continuidad de las generaciones. La experiencia y la historia de la familia, las vicisitudes del pequeño grupo son las bases de las identidades de los jóvenes. La construcción de la individualidad juvenil se hace posible ante el contraste con los mayores. El pasado es el futuro.

Uno de nuestros grandes maestros Marcel Mauss, nos hablaba de la '*institución total*' que era expresada en el '*regalo*', la obligación de recibirlo, simbolizando el compromiso que exigía ser correspondido. Con este esquema nos explicaba el origen y el significado del intercambio de bienes. No es de extrañar que las relaciones internacionales dependan del comercio. Las mercancías deben ir y volver en equivalentes. Y más aún, el comercio obliga a las partes a un conocimiento mutuo, a acuerdos que muchas veces conllevan la paz no sólo entre grupos, sino también entre naciones. En el mundillo familiar los regalos son la materialización de los afectos, la expresión de los compromisos que siguen la ley fundamental de todo lo social: se debe dar para poder recibir.

Ningún grupo humano puede vivir en el aislamiento. Por esta razón, la endogamia es inconveniente, ya que tiende a la disminución del número de individuos y sus posibilidades reproductivas. Los individuos deben buscar su pareja fuera del grupo. La universal prohibición del incesto, más que a causas biológicas o morales, se debe al riesgo de que el grupo se agote por falta de hombres o de mujeres fértiles.

El objeto del parentesco es obligar a la '*alianza*' con los otros, como garantía de prolongación posible.

Los más primitivos de nuestra especie, basaron su vida en la colaboración. Una mujer embarazada, es probablemente una mala cazadora, sin la colaboración de un hombre la criatura por nacer no era viable. Compartir es posibilitar la vida. Emile Durkheim, nos enseñó que es la división del trabajo; la colaboración indispensable entre diversas actividades, es el soporte de la estructura social. Sólo la diversidad de sexo, edad y habilidad hacen posible nuestra vida.

Uno de los pasos más trascendentales que dio la humanidad fue la creación de la Urbe, reuniendo en un mismo lugar familias y tribus diversas. Estas inmensas concentraciones de población aparecen hace unos cinco mil años. En los restos de las primeras siempre se ha encontrado un lugar específico de refugio para los extranjeros, ya que las ciudades no pueden vivir sin el comercio de productos exóticos. Este fue el primer paso que el hombre dio para romper la endogamia y la etnicidad del pequeño grupo, disminuyendo el temor ante el extraño y facilitando su proximidad. La ciudad no puede vivir sin otras ciudades, pero el pequeño grupo tampoco puede sobrevivir en el aislamiento.

Tal vez algún día recuperemos el lugar social que nos corresponde en el corazón de la juventud, restituyendo el orden natural que implica el vivir en conjuntos que no marginen por criterios de edad, de sexo, de oficio, de origen o de cualquier otro, nosotros los viejos de ahora y los por venir. Testigos de injustas exclusiones en el transcurso de nuestras vidas.

Si por una parte es necesario abrirse a la comunicación y a la sociedad formada por los desconocidos que nos rodean, por otra, la persona de edad debe negarse a abandonar su espacio laboral y social. La jubilación es una trampa, que nos quita la mitad de nuestros ingresos y nos niega un lugar en la sociedad del trabajo, se pierde la respetabilidad cuando esta está asociada a la rentabilidad, se pierde a los compañeros del trabajo y la posibilidad de reconstruir una nueva red de relaciones. La pérdida del prestigio cierra la posibilidad de comunicar e influir, abriendo el camino al aislamiento.

Esto es así para las personas que se encuentran fuera del círculo de los símbolos de prestigio expresadas en el consumo. Estemos conscientes de estos fenómenos y neguémonos a sufrir sus consecuencias. Siempre se puede reiniciar una nueva vida, en la etapa que sea, como jóvenes, como adultos o como ancianos. Lo más probable es que perdamos nuestro trabajo al llegar a determinada edad, o que algún cambio en la economía nos deje en la cuneta. Estamos obligados a inventar un nuevo oficio o sacar a relucir una habilidad olvidada, comenzar otra aventura vital. VOLVER A LA ESCUELA, creando esa escuela, inexistente a nuestra propia medida, diferente a la anterior, con intereses apropiados a cada cual, centrada en la diversidad de ámbitos que se desarrollan en el curso de la vida, creando las esperanzas perdidas y recuperadas en el esfuerzo de volver a empezar.

La gran lucha de la humanidad es la de recuperar la alegría de vivir como jóvenes o viejos. No es problema de la tercera edad, es el problema de nuestra especie. Cuarenta mil años, es demasiado poco para sentirnos ancianos tristes. Los hombres en su evolución hacia la espiritualidad, saben que esta se encuentra en la felicidad.

Bibliografía

Comfort, Alex. *La Edad Dorada* Ediciones Grijalbo S. A. Buenos Aires 1991

Lehr, Ursula. *Psicología de la Senectud* Editorial Herder, Barcelona 1980

Romieux, Michel. "La Antropología y la Gerontología Social" Revista Chilena de Antropología N 7, 1988, (págs. 49-59), Fac. de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Santiago.

Washburn, S. L. y Devore, Irvén. "La vida social de los Babuinos" en Biología y Cultura (págs. 137-145), Ediciones Herman Blume, Barcelona 1975.

Michel Romieux Olarte

Licenciado en Antropología. Profesor Titular Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

[Programa de Informática](#) | Edición por Oscar Aguilera | [Volver a Indice](#) | [Volver a Facultad](#)